UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação, Arte e História da Cultura

JORGE WILSON DA CONCEIÇÃO

VAMOS À CENA: QUEM, ONDE E O QUE

Um estudo sobre jogos teatrais
e a prática de professores de Arte na escola pública

SÃO PAULO

2010

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação, Arte e História da Cultura

JORGE WILSON DA CONCEIÇÃO

VAMOS À CENA: QUEM, ONDE E O QUE

Um estudo sobre jogos teatrais
e a prática de professores de Arte na escola pública

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, área de concentração Educação e Arte, linha de Pesquisa: Formação do Educador para a Escola Contemporânea, sob orientação da Professora Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Agências Financiadoras:
Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior-CAPES
Mackpesquisa – Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Programa Bolsa Mestrado

C744v Conceição, Jorge Wilson da.
Vamos à cena: quem, onde e o que : um estudo sobre jogos teatrais e a prática dos professores de arte na escola pública. / Jorge Wilson da Conceição. -- 2010.
174 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.
Bibliografia: f. 161-164.
Orientador: Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

1. Jogos teatrais. 2. Viola Spolin. 3. Jogos de improvisação. 4. Ensino de teatro. 5. Prática docente. 6. Escola pública. I. Título.

CDD 371.399

Agradecimentos

Em especial à companheira, amada e esposa, Lúcia, parceira na dor e na alegria, com quem dividi incertezas e esperanças nesta caminhada.

À Professora Mirian Celeste por uma orientação pautada pelo respeito, incentivo, confiança, entusiasmo e convite ao pensar.

Aos Professores participantes da pesquisa, pela prontidão em aceitar o convite, pela generosidade em dividir suas experiências com este pesquisador, pela confiança e cumplicidade.

E aos meus filhos Pablo, Arthur, e Anthoni, pela paciência, compreensão e carinho.

Resumo

Esta pesquisa tem como foco o Sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin, e a prática de professores de Arte na escola pública. Para um melhor entendimento do universo em que esta categoria de jogos está inserida, apresentamos inicialmente um estudo sobre o jogo, e sobre os jogos de improvisação. A partir disso, buscamos verificar se os professores que possuem especialização em Teatro trabalham com os jogos teatrais, e como se dá essa prática. Com esse objetivo, entrevistamos seis professores de diferentes escolas sobre questões acerca da teoria do sistema de Spolin, a formação acadêmica e contínua, e suas práticas com jogos.

A investigação foi realizada na Cidade de Guarulhos, com professores que possuem formação em Artes Cênicas da Diretoria Regional de Ensino Guarulhos Norte da Secretaria de Estado da Educação. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada que aconteceu em dois momentos diferentes: Dezembro de 2008 e Outubro de 2009. Além disso, e com o intuito de entender a contribuição dos jogos teatrais para práticas contemporâneas, também realizamos entrevistas com especialistas em jogos de improvisação: a estudiosa em assuntos teatrais Profª Mariana Muniz da Universidade Federal de Minas Gerais e a atriz e palhaça Rhena de Faria do Grupo Jogando no Quintal.

A análise dos dados nos apontou questões importantes que permeiam as práticas dos professores com jogos de improvisação na escola pública, como: a formação acadêmica da licenciatura em Artes Cênicas; o papel da formação continuada; as dificuldades impostas pela estrutura e cultura escolares; e a familiaridade ou não dos professores com jogos de improvisação, com o sistema de Spolin, e o ensino de teatro contemporâneo.

.

Palavras-chave: Jogos Teatrais; Viola Spolin; Jogos de Improvisação; Ensino de Teatro; Prática Docente; Escola Pública.

Abstract

Our focus on this research are on Spolin Theatre Game System and Art teachers procedures at public school. In order to better understand the universe in which this system belongs, we first present a study about games and improvisational games. Then we verify if teachers graduated in Theatre Arts work with theatre games, as well as how teachers work with them. With this in mind, we interviewed six teacher from different schools about issues concerning Spolin's system theory, academic education in Art, continuing education, and their practice with the games.

This research took place in the City of Guarulhos, with Theatre teachers from Regional Department of Teaching named Guarulhos North which belongs to The Education Department of the State of São Paulo. In order to gain the data we talked to participant teachers of the research by the means of semi-structured interviews in two different moments: December, 2008 and October, 2009. Besides, we have also interviewed the specialist in theatre studies Professor Mariana Muniz from Federal University of Minas Gerais, and the actress and clown Rhena de Faria member of Cia. do Quintal.

The datas from the search showed us important issues teachers have to deal with to work with improvisational games in the public school, such as: the graduating degree in Art; the role of continuing education; school structure and culture difficulties; how familiar teachers are with improvisational games and theatre games as well as Art teaching on contemporary theatre.

Keywords – Theatre Games; Viola Spolin; Improvisation Games; Theatre Teaching; Teachers Procedures; Public School.

Sumário

Introdução 10
- Objetivo e objeto de pesquisa 14
- Metodologia 15
- Dos Capítulos 19

Capítulo I: Jogos Teatrais 23
- O jogo 25
- Jogos de improvisação 32
  - ➢ Princípios dos jogos de improvisação 34
  - Aqui... agora 34
  - Liberdade para imaginar e criar..... 34
  - Motes da improvisação teatral..... 36
  - Estado de presença 37
  - Escuta e aceitação..... 38
  - Oferta e bloqueio 39
  - ➢ A experiência em jogo 41
  - ➢ Apropriação de espaços e relações de sentido 44
  - ➢ Platéia – exercício de formação de público 45
  - ➢ Coordenador de oficina... o jogador especialista 47
- O Jogo dramático 51
- O Jogo teatral 52
- Por que o sistema de Spolin? 54
- Improvisação: espetáculo em processo 57

Capítulo II: O sistema de Viola Spolin 66
  - Quem iniciou o movimento..... 67
- O teatro de vanguarda americano 69
- Sistema e método 70
  - Onde – Quem – O Que 72
  - Três essências do jogo teatral 75
  - Platéia 80
- Spolin games no Brasil 83
- Jogos teatrais no ensino de teatro 85

Capítulo III: Analisando a Cena – Parte I: QUEM – Professores de Arte com Formação em Artes Cênicas 87

- Trilhando os caminhos da arte 88
- Educação e Arte: a busca contínua do *saber – fazer – refletir –* - apreciar 95
- Professores em jogo – a vivência como jogador e coordenador..... 102
- O Encontro com Spolin 112

Capítulo IV: Analisando a Cena – Parte II: ONDE – Escola Pública Estadual; e O QUÊ – A Prática com Jogos Teatrais 118

- O Espaço do teatro na escola 119
  - Entre a sala e o pátio..... 119
  - Arte como entretenimento? – educar a escola para educar o aluno 123
  - A Proposta curricular e o Ensino de Teatro 124
  - A cultura da polivalência 131
- Jogos teatrais na sala de aula 135
  - A Viola está na sua sala? 135
  - Planejamento e organização da oficina 139
  - A prática com jogos teatrais – o diálogo com a estrutura de jogo e os elementos essenciais na proposta de Spolin..... 141

Considerações Finais 154

Bibliografia 159

Lista de Imagens

1. *O Auto da Barca do Inferno:* espaço cênico 08
2. Cadeiras que viram árvores 21
3. *Quem começou o movimento?* 64
4. *Quem é o Monstro Afinal?* 86
5. *O Auto da Barca do Inferno:* exercício de encenação 118
6. Mapa dos Territórios da Arte 127
7. Mostra de Final de Processo 154

Introdução

Permaneçam dentro dos limites! Lembrem-se dos limites! (Quando o nível de energia estiver elevado): Quando forem pegos, tomem o seu tempo para explodir! Antes de perseguir o outro jogador, tome o seu tempo para explodir! Exploda da forma como quiser! Caia no chão! Grite! Como quiser!

Viola Spolin (2008, p. 56)

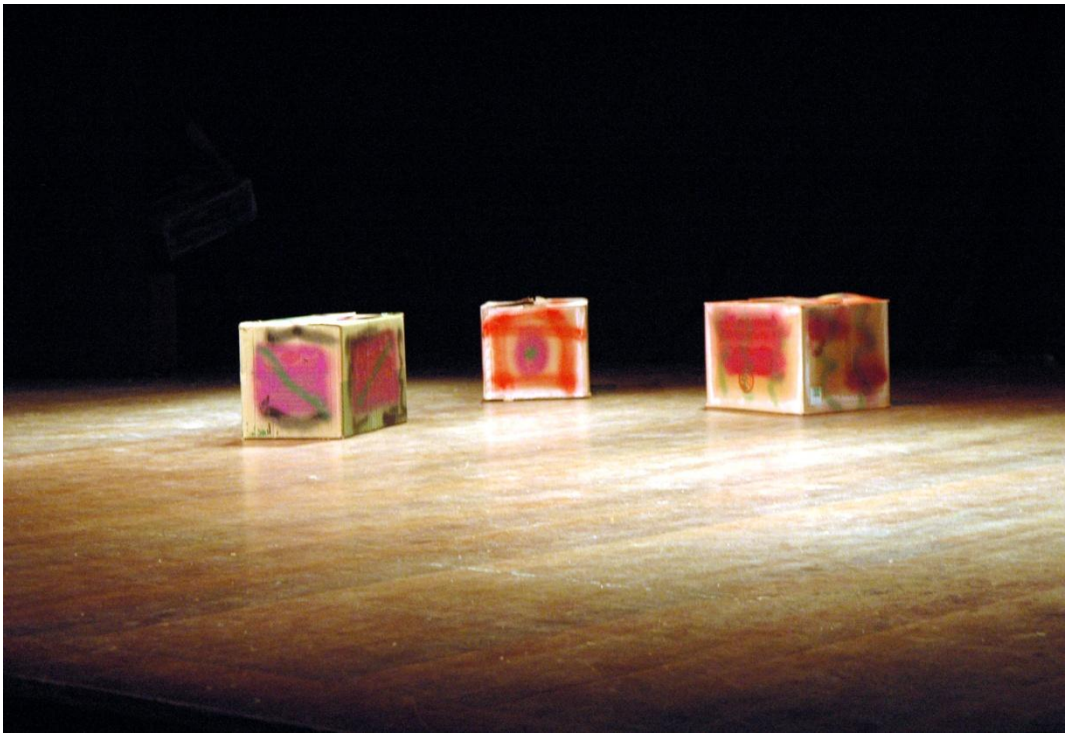

Fig. 1 – *O* espaço cênico, em adaptação de *O Auto da Barca do Inferno.*

A epígrafe de Spolin que abre esta introdução revela um momento do seu trabalho com o jogo teatral “Pegador com Explosão”. Neste trecho podemos observar vários princípios de sua proposta de jogos de improvisação: a regra (“permaneçam dentro dos limites”); o coordenador como jogador (que participa através dos comandos, com energia de jogo, conectado com os jogadores em cena); orientação (com comandos que estimulam e retomam o Foco do jogo); espontaneidade, criatividade (“Exploda, caia, grite... como quiser”); e fisicalização (tome o seu tempo para explodir, ou seja, deixe o “explodir” tomar conta do seu corpo).

Na imagem vemos o espaço cênico de um exercício com adolescentes da periferia de Guarulhos. O espaço a ser habitado é o lugar da criação. Espaço de jogo. A platéia adentra o teatro e observa a caixa preta e os objetos, e sua imaginação especula sobre o que vai acontecer naquele lugar. Ao nos propormos fazer esta pesquisa, entramos não no espaço vazio, mas no desconhecido, no ainda complexo universo da arte educação na escola pública.

Ao longo da minha vivência teatral, na construção da trajetória como ator, e na condução de processos de criação, bem como o trabalho como artista-educador, pude perceber a importância dos jogos teatrais na formação de atores amadores e profissionais. Da mesma forma, nos processos de trabalho com grupos de teatro que integrei, passei a compreender o sistema de jogos de Viola Spolin como referencial muito utilizado por diretores de espetáculo ou diretores de atores. Logicamente, durante o percurso, tive contato com outros tipos de jogos, que nem sempre eram nomeados: *jogo teatral*, *jogo dramático, jogos do Teatro do Oprimido,* entre outros.

Essa convivência com jogos teatrais já me fazia perceber a importância desse conjunto de procedimentos na formação de crianças e jovens em Arte. Mas foi especialmente como artista educador que passei a conhecer de forma mais completa a proposta de jogos de Viola Spolin. Coordenando oficinas de Teatro para crianças, jovens e adultos pude usufruir de sua metodologia e fonte de jogos para desenvolver o trabalho de iniciação teatral. Os princípios dos jogos que elencamos no primeiro parágrafo passaram a nortear minha prática como artista educador, tanto no momento do planejamento quanto como jogador-coordenador.

Minha história com o teatro começou há vinte anos. Como muita gente, o grupo de jovens da igreja foi o pontapé inicial para o teatro amador. A busca de cursos, oficinas, e workshops de teatro foi uma consequência de uma vontade de seguir adiante. Ao conhecimento adquirido nesse percurso, agrega-se a vivência com grupos

amadores, montagens de peças, e alguns trabalhos profissionais, além de espetáculos assistidos, participação em debates e grupos de estudos sobre o fazer teatral, e pesquisas para montagens. Entretanto, quando surgiu a necessidade de fazer uma graduação, a escolha se deu pelo curso de Letras. O fato é que já estava estudando e fazendo teatro há pelo menos cinco anos, por isso decidi dedicar aqueles anos de formação acadêmica a uma área da arte que fosse somar à minha formação e trajetória teatral: a literatura. De forma que mesmo escolhendo o curso de Letras, meu objetivo era o teatro. Portanto minha formação acadêmica é Licenciatura em Letras Português/Inglês. Só mais tarde, ao colocar o pé no campo da Arte Educação é que percebi que a formação em Artes Cênicas poderia ser um diferencial para a nova empreitada. Mas aqui já havia uma questão no mínimo interessante, será que a Licenciatura em Artes Cênicas me habilitaria a trabalhar com o Sistema de Spolin?

Esse questionamento certamente nos leva a outro intrínseco na própria natureza do pesquisador, ou seja, como me aventuro a fazer uma análise do trabalho de professores especialistas em Teatro, se minha formação acadêmica é Letras? Questionamento importante para buscarmos entender até que ponto a formação acadêmica de fato forma o professor de Teatro.

Como ator, vivenciei a prática com jogos de improvisação e jogos teatrais que passei a propor aos meus alunos posteriormente em oficinas para iniciantes e amadores. Portanto minha formação teatral se deu em espaços não-formais. Mas meu baú de teatro há muitos jogos de improvisação e vivências como jogador e coordenador, que, somados aos estudos sobre o universo dos jogos de improvisação e jogo teatral, me dão repertório para o diálogo com os professores da escola pública sobre o sistema de Spolin e suas experiências em sala de aula. Esta pesquisa, portanto, nasce da vontade de somar a formação e experiências no teatro com experiências na escola pública.

De forma geral a lacuna da não-formação acadêmica em Artes Cênicas no inicio da experiência como coordenador de oficina resultou em incertezas e questionamentos sobre o que seria mais apropriado em termos de quais conteúdos trabalhar, com que estratégias, e com uso de que recursos. Precisei, portanto, recorrer a alguns materiais didáticos. No que tange ao Jogo Teatral, as publicações *Improvisação para o Teatro*, no primeiro momento, e *Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin,* pouco depois, foram a base para o planejamento e desenvolvimento das oficinas.

Desde 2003, em períodos distintos, venho trabalhando com oficinas de teatro promovidas pela Secretaria da Cultura da Cidade de Guarulhos. Paralelo a esse trabalho, sigo também atuando no Ensino Público Estadual, como professor de Português e Inglês. Nesse longo período de trabalho na escola estadual, algo me intrigava: não ver professores de Arte trabalhando com teatro. Música e Dança também não têm o mesmo espaço que desenho, escultura e pintura. Se observarmos as mostras organizadas pelos professores, que em geral não mostram processos e sim resultados, notaremos que a maioria se trata de exposições de artes visuais.

Dessa observação surgiu a seguinte questão: Será que o ensino de teatro acontece somente dentro das salas de aula? Isso não deixa de ser uma possibilidade. Mas na minha experiência, sei que é impossível trabalhar o tempo todo dentro de um espaço tão restrito como a sala de aula. Na verdade, algumas das minhas oficinas aconteceram dentro de escolas públicas, onde dispúnhamos de uma sala de aula ou, quando muito, a sala de vídeo. Quando usava uma sala de aula era praxe tirar todas as carteiras e cadeiras para fora (visto tratar-se de final de semana), e ainda varrer a sala que estava imunda. Nisto, sempre contava com ajuda dos participantes das oficinas. Além disso, não raras eram as investidas em outros espaços. Toda essa mão-de-obra para preparar o espaço da oficina quando feita uma vez por semana não mataria ninguém. Agora vamos pensar que a cada aula o professor se depare com a mesma realidade... Seria esse um fator determinante para a ênfase no trabalho com artes plásticas?

A inquietação sobre a prática dos professores de Arte no ensino de teatro na escola pública, somada à possibilidade do trabalho com o sistema de jogos de Spolin para uma prática de ensino de teatro que privilegie os jogos de improvisação como base de uma formação inicial em teatro, foram a base para os primeiros passos em direção a este estudo.

Na busca por desenvolver um projeto de pesquisa que tem como objetos de estudo duas grandes áreas do conhecimento – Educação e Arte – encontrei na Universidade Mackenzie o Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, Arte e História da Cultura, como proposta inter e transdisciplinar de entender o conhecimento e a ligação entre estas três áreas. A orientação da Professora Mirian Celeste foi pautada por confiança, entusiasmo, sensibilidade, objetividade, encorajamento, e convite ao exercício de pensar, que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Objetivo e Objeto de pesquisa

Os jogos teatrais, organizados sistematicamente por Viola Spolin no livro *Improvisation for the theater (1963),* que foi traduzido no Brasil pela Profª Drª Ingrid Dormien Koudela como *Improvisação para o Teatro (1979)*, representaram à época da publicação, sem dúvida alguma, não só fonte importante de propostas de jogos para o ensino de teatro para professores e diretores de teatro, mas também um olhar diferenciado sobre as práticas na área de Teatro Educação.

Passados quase vinte anos do seu lançamento aqui no Brasil, é publicado *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin* (*Theater Game File* no original) *em 1999*. Obra que oferece fichas individuais e plastificadas, que facilitam a prática do professor de teatro e também resultam numa duração maior do material.

Os jogos criados pela teatróloga americana, testados e adaptados para a realidade brasileira na Escola de Comunicação e Artes da USP, continuam sendo referência no ensino de teatro, e no trabalho não só de grupos amadores, mas também de profissionais. Sua importância como material didático para o ensino de arte ultrapassa as paredes das salas de teatro ou das oficinas e chegam a hospitais, instituições para menores infratores, orfanatos, etc.

A Secretaria de Estado da Educação, já há alguns anos, enviou para as escolas as publicações citadas acima. O material faz parte do acervo da *Biblioteca do Professor*, além de outros títulos das áreas: Teatro e Teatro Educação. O objetivo era o de facilitar o acesso do professor de Arte a esses livros como apoio teórico-prático para proposições de situações de aprendizagem com jogos teatrais em sala de aula, e fora dela. Como nosso foco neste estudo é o professor de Arte com formação em Arte Cênicas/Teatro, partimos do entendimento que o contato com as Obras de Spolin é facilitado a esses professores, o que teoricamente resultaria em maior presença dos jogos no planejamento de teatro.

Entendemos que os jogos teatrais não constituem a única abordagem ou conteúdo no Ensino de Teatro, mas são muito valiosos para este fim. Por isso, o desejo de entender qual a contribuição efetiva do sistema de Viola Spolin para a prática dos professores de Arte na escola pública nos leva ao questionamento central deste estudo: *Os professores da rede pública estadual, que tem formação em Artes Cênicas, que atuam no Ensino Fundamental II, conhecem e trabalham com o sistema de jogos de Viola Spolin? E como se dá a prática com os jogos teatrais?*

Com isso, buscamos saber se os jogos teatrais ainda contaminam as práticas dos professores de arte, e analisar como acontecem as situações de aprendizagem com jogos teatrais. Isso implica saber em que espaços, em quais condições, como as situações de aprendizagem com jogos são propostas e quais princípios do sistema são considerados no contexto da escola pública. O estudo dos jogos teatrais nos levaram a expandir nossa pesquisa para o universo dos jogos de improvisação, dentro do qual está inserido o sistema de Spolin, para que entendêssemos os princípios do jogo, e outras questões relacionadas à prática dos professores. Ao estudar o universo do jogo lúdico, do jogo de improvisação e do jogo teatral, nos propomos a entender como os professores de Arte dialogam com teorias de jogos e como isso afeta a prática desses profissionais.

O estudo deve servir para que os professores entendam melhor as potencialidades do jogo de improvisação como processo de criação e aprendizado, e como suas práticas estão ou não dialogando com esses pressupostos. O estudo aponta a contribuição da formação acadêmica no processo de construção do saber docente, influenciando a prática em sala de aula ao propiciar ou não a experiência com jogos teatrais, bem como a qualidade dessa proposta acadêmica para estes professores. Da mesma forma abordamos a questão da formação continuada, buscando saber dos professores qual o percurso de vivências artísticas e estéticas antes e depois da graduação em Arte, indicando a relevância deste processo na prática docente em Arte.

Metodologia

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, uma vez que busca entender os sujeitos objetos da pesquisa nas relações que estabelecem com sua prática pedagógica com os jogos teatrais em sala de aula. Para entender como isso se dá, precisamos analisar os depoimentos dos próprios agentes educacionais que serão objeto do nosso estudo. A análise e interpretação dos dados reunidos também serão frutos da subjetividade do pesquisador. Entretanto, é preciso haver o distanciamento necessário para assegurar a qualidade dos resultados da pesquisa, como aponta Chizzotti (2003, p. 82):

> O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações, nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

Como o objetivo da pesquisa é conhecer as práticas dos professores de Arte com formação em Artes Cênicas/Teatro da rede pública estadual, partimos do pressuposto de que esses sujeitos são pessoas que pensam suas práticas no cotidiano da sala de aula, e têm senso crítico sobre as questões que permeiam o fazer pedagógico. Buscaremos ao longo da pesquisa verificar se esse pressuposto resulta como verdadeiro. A parceria do pesquisador com os sujeitos observados é, então, de fundamental importância. A partir dessa reflexão, essa pesquisa pretende criar uma relação de interesses mútuos entre seus agentes com o propósito de entender melhor a relevância do sistema de jogos teatrais da Viola Spolin para o ensino de teatro e para suas próprias práticas em sala de aula.

O campo de pesquisa é a região de atuação desse pesquisador, como professor, artista educador, e atualmente como coordenador pedagógico, a Cidade de Guarulhos, e as escolas pertencem à Diretoria Regional de Ensino Guarulhos Norte, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Os professores participantes foram selecionados a partir de consulta a um levantamento da Diretoria de Ensino que nos permitiu saber quais são os professores de Arte com Formação em Artes Cênicas daquela diretoria, e que, em 2008, estavam em sala de aula.

De acordo com esse mapeamento, existiam naquele momento apenas onze professores em sala de aula com a característica de formação procurada: Licenciatura em Artes Cênicas/Teatro. A Diretoria abrange oitenta e quatro escolas, e cada uma delas tem demanda de aulas de arte de um a quatro professores, o que aponta um universo de mais de duzentos professores de Arte. Infelizmente não nos foi informado o número exato do total de professores de Arte nesta diretoria para confirmarmos nossa estimativa. Verificamos também que a grande maioria dos professores na área de Arte é formada em Artes Plásticas, sendo que muitos trazem a titulação antiga “Educação Artística”; e que poucos têm formação nas outras duas linguagens: Música e Dança. Decidimos por começar nosso estudo com quatro participantes tendo por critério a escolha de professores que trabalhassem com o Ensino Fundamental II, nível de ensino objeto de nosso estudo.

O instrumento de coleta de dados para esse diálogo com os professores é a entrevista semi-estruturada. A escolha desse tipo de entrevista permitiu que outros dados, que não aqueles previstos na elaboração das perguntas, surgissem. Dessa forma o resultado se mostrou mais rico quanto maior foi a contribuição dos sujeitos

observados dos quais buscamos extrair elementos subjetivos interpretativos, analíticos ou informativos acrescentados aos diretamente entendidos como respostas dadas.

As entrevistas aconteceram em dois momentos distintos. Na primeira etapa, Dezembro de 2008, conversamos com quatro professoras formadas respectivamente há: vinte, dez, nove e cinco anos. Elas pertencem a quatro escolas diferentes. E optamos por conversar com elas dentro dos seus próprios espaços de trabalho, ou seja, as escolas. Assim conseguimos fazer com que elas se sentissem à vontade em um ambiente que lhes fossem familiar, para falarem do trabalho que vêm realizando. Esta primeira entrevista tinha como eixo os temas: caminhos de formação trilhados; a experiência com jogos teatrais na faculdade; a importância e lacunas para a prática em sala de aula; o sistema de Spolin; e a relação com a Nova Proposta Curricular (implantada naquele ano). Nesta primeira etapa obtivemos um total de quatro horas e meia de gravações, que geraram setenta e oito páginas de transcrição.

Na segunda etapa das entrevistas, realizada em Outubro de 2009, decidimos ampliar o número de participantes de quatro para seis professores, a fim de termos um panorama maior da prática dos professores com o sistema de Spolin. Dessa forma convidamos também um professor formado há dois anos, que também cursou licenciatura em Artes Cênicas, e uma professora formada há quatro anos, e que se especializou em Artes Visuais, mas que se formou em teatro pela escola Macunaíma, depois de ter estudado por cinco anos, se formando concomitantemente à licenciatura. Contudo, tivemos uma perda neste percurso. A professora formada há dez anos, que participou com entusiasmo na primeira etapa, não respondeu ao nosso apelo para a segunda entrevista, chegando a marcar três agendamentos e não comparecendo a nenhum, deles. Houve diversas tentativas de contato com a professora, incluindo uma visita à escola em que leciona, mas ela não foi encontrada por estar em período de licença saúde. Lamentamos o afastamento desta professora da nossa pesquisa, sabendo que sua contribuição, assim como da primeira vez, seria muito importante. Vale ressaltar que sua primeira participação aconteceu de forma espontânea, como resposta ao nosso convite, e que houve autorização para mencionarmos seu nome na pesquisa. Esta segunda entrevista teve como focos os jogos de improvisação e a prática docente, e abordou os seguintes temas: conceito de improvisação, e seu papel no ensino de teatro; como eram as experiências na faculdade; se o professor tem ou não trabalhado com jogos de improvisação; princípios da improvisação; organização da oficina; em que espaço; mote; tempo para combinar; platéia e avaliação; a noção de

processo na improvisação; o que aconteceu depois da 1ª entrevista; fontes de referência para jogos; e, por fim, a presença dos jogos no planejamento. Desta segunda etapa obtivemos um total de quatro horas e cinqüenta minutos, que geraram oitenta e uma páginas de transcrição.

Como este estudo revela aspectos das práticas destes professores - que generosamente se dispuseram a compartilhar suas trajetórias, saberes e experiências - e sabendo que muitas vezes a análise das questões abordadas resultam em observações desagradáveis aos ouvidos dos participantes, decidimos por proteger a identidade destes parceiros com a omissão de seus nomes. Para identificá-los optamos por usar a sigla PT (Professor de Teatro) seguida de hífen e o tempo de formação de cada um. Assim a professora formada há dez anos será identificada como *PT – 10 anos,* por exemplo.

Além das entrevistas com professores da rede pública, decidimos dialogar com profissionais de teatro que trabalham exclusivamente com jogos de improvisação. Essa iniciativa nasceu da certeza de que a teoria sobre jogos presente no nosso estudo seria enriquecida com a experiência e teoria destes profissionais. Dessa forma pudemos verificar se o sistema de Spolin está presente nas práticas contemporâneas de teatro, e com isso entender melhor quais princípios desses jogos são destacados. Com este intuito, conversamos com Rhena de Faria, e com a estudiosa em Teatro, Mariana Munis. Rhena de Faria - que é atriz, jogadora de improvisação e a palhaça-atleta *Mademoiselle Blanche*, e que é integrante da Cia do Quintal, na qual atua nos espetáculos de improvisação *Jogando no Quintal* e *Caleidoscópio* - nos concedeu entrevista em 10/10/2009, também semi-estruturada, e teve duração de uma hora e cinco minutos, gerando uma transcrição de dezesseis páginas. Esta entrevista buscou saber, em especial: aspectos da formação; a trajetória da pesquisa e prática do grupo com espetáculos de improvisação; fontes de referência para essa proposta de espetáculo, quais princípios devem ser destacados no jogo, fontes para o treinamento dos jogadores, entre outros. Mariana Muniz - que é atriz, jogadora e árbitro de espetáculos de improvisação, criadora da Liga Profissional de Improvisação de Belo Horizonte, Professora da Universidade Federal de Minas Gerais, e pesquisadora, tendo realizado estudo de doutorado sobre improvisação teatral - nos concedeu entrevista por e-mail a partir de questões sobre: a Liga Profissional de Improvisação; os princípios do jogo de improvisação; suporte para o jogador iniciante; mote; platéia e formação de

público; o papel do coordenador de oficina; e a importância de Spolin para o treinamento dos jogadores de espetáculos de improvisação.

O levantamento bibliográfico do nosso estudo aconteceu em parte nas Bibliotecas Central e da Arquitetura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Outra parte, como artigos da revista Sala Preta, artigos de Anais de congresso, ou cópias de algumas dissertações ou teses, foram encontradas na Biblioteca da Escola de Comunicações e Arte da USP. Encontramos ainda um ou outro texto da área de Arte Educação em sites da internet. Da bibliografia referente à Educação encontramos uma parte também na biblioteca municipal da Cidade de Guarulhos, destinada a professores das redes públicas municipais e estaduais, denominada *Biblioteca do Professor Vigotski*. Para completar, nossa pesquisa contou com o apoio do Mackpesquisa, que é um fundo de apoio e incentivo às pesquisas dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, através do qual pudemos adquirir alguns livros da nossa bibliografia.

Dos capítulos

Os jogos teatrais constituem o eixo central desse estudo uma vez que analisamos o ensino de teatro e a prática dos professores com essa categoria de jogo. Assim, na busca de um entendimento maior sobre o jogo, abrimos o Capítulo I estudando a essência, origem, e as discussões acerca do jogo lúdico, o jogo da criança. Para isso, buscamos diálogo com autores como Chateau, Huizinga, Courtney e Cassirer. Encontramos em Cassirer – com o conceito de “homem como animal simbólico” – a melhor maneira de entendermos os processos cognitivos nas crianças no momento de jogo, seja no jogo mimético ou no jogo de regras, através dos processos simbólicos. Na sequência nos debruçamos sobre a natureza e princípios dos jogos de improvisação, dentro do qual se insere a sistema de jogos Spolin, para entendermos quais são os princípios comuns a diversas categorias de jogos de improvisação, incluindo o jogo teatral, e que podem ou não ser reconhecidos nas práticas dos professores. As entrevistas com Mariana Munis e com Rhena de Faria foras importantes para este fim. Mariana Munis, além da entrevista, contribuiu com seu estudo de doutorado intitulado *La Improvisación como Espetáculo: Principales Experiências y Técnicas Aplicadas a La Formación Del Actor-Improvisador em La Segunda Metad Del Siglo XX,* 2004, desenvolvido na universidade de Alcalá, na Espanha, e que nos apresentou os princípios do jogo de improvisação postulados por Keith Johnstone, e que são a base do treinamento para a prática de *espetáculo de*

improvisação. Rhena de Faria nos ajudou de forma singular ao falar de sua experiência como palhaça e jogadora de improvisação, apresentando seu ponto de vista sobre os princípios mais importantes no jogo, e exemplos de situações de jogo com esses princípios e com outras questões, entre elas: a formação, a relação com a platéia, roda de avaliação. Tratamos ainda no primeiro capítulo do papel do coordenador de oficina, e as características gerais de duas categorias de jogo de improvisação: jogo dramático e jogo teatral. E finalizamos o capítulo traçando a trajetória da improvisação no teatro que culmina nas propostas contemporâneas de espetáculo de improvisação. O estudo dos jogos de improvisação neste primeiro capítulo aconteceu no diálogo com autores importantes dessa área, entre eles Chacra (2007), Ryngaert (2008), Pavis (2007), Slade (1978), Spolin (2003; 2006; 2008), Koudela (1992; 1996; 2001; 2002; 2006), Pupo (2001; 2001; 2005; 2006; 2007), Desgranges (2002; 2006) entre outros.

No Capítulo II nos voltamos especificamente para o primeiro elemento da nossa investigação: o sistema de jogos da Viola Spolin. Esse passo foi importante para entendermos melhor a potência do sistema como proposta pedagógica na área de Teatro Educação. Pudemos, assim, elucidar aspectos dos jogos teatrais que são importantes para uma realização rica numa proposta em sala de aula, bem como orientações importantes sobre procedimentos para professores de Arte. Com este fim, começamos analisando o contexto em que se deu a formulação dos jogos teatrais, e objetivos que culminaram no surgimento do sistema. Depois, falamos do método de trabalho de Viola Spolin e questões importantes sobre sua pedagogia, como: autoritarismo; aprovação/reprovação; e espontaneidade e criatividade. Logo em seguida nos detivemos nos elementos dramáticos ONDE, QUEM, O QUÊ, e também nos *Três elementos essenciais do jogo:* Foco, Avaliação e Instrução. Consideramos importante abordar o tema da platéia novamente dentro desta proposta, já que é fundamental para a prática de jogos teatrais. Finalizamos o capítulo com os jogos na sala de aula, explorando a idéia do jogo como proposta pedagógica importante no ensino de teatro. Neste capítulo a principal fonte bibliográfica foi a obra de Viola Spolin (2003; 2006; 2008), mas também contamos com o apoio de textos e publicações de Ingrid Koudela (2002, 2006), que já citamos, Flávio Desgranges (2002; 2006; 2008), Marcos Bulhões Martins (2003, 2004), e com as contribuições das professoras entrevistadas, das quais fomos apresentando ponto de vista e experiências durante todo o capítulo.

Iniciamos o Capítulo III tratando dos caminhos trilhados pelos professores de Arte, a fim de entender a trajetória artística e acadêmica, bem como as experiências

estéticas vivenciadas antes e depois da graduação, traçando um paralelo com suas práticas, apontando, assim, as implicações da formação (acadêmica, não acadêmica, artística, e estética) para o ensino de teatro. Para isso, além das contribuições dos professores participantes, contamos com autores como as Pesquisadoras em Arte Educação Gisa Picosque (1998; 2005; 2008), Mirian Celeste Martins (1998; 2005; 2008; 2009), Fayga Ostrower (2009). Na sequência apresentamos as experiências dos professores como jogadores e coordenadores em proposições com jogos teatrais, e reforçamos aspectos importantes na condução do jogo teatral, e a importância da experiência prévia como jogador. Para encerrar o capítulo, analisamos em que momento se deu o encontro dos professores da escola pública com o sistema de jogos de Viola Spolin, se isso aconteceu de fato, e a qualidade desse encontro no curso de licenciatura. Ao fazer isso, traçamos um paralelo entre a qualidade da formação de três professores de Arte na mesma faculdade, em períodos distintos, e reforçamos a importância da formação acadêmica para a prática com jogos teatrais.

No último capítulo analisamos questões que são apontadas pelos professores de Arte como problemas ou dificuldades que eles precisam enfrentar para que o ensino de teatro aconteça na escola pública. Partimos das realidades de espaço físico para prática de teatro, e como os professores têm lidado com a falta de sala definida e apropriada. Apresentamos o espaço cênico como lugar a ser apropriado, afetando a prática com jogos e podendo ser afetado por ela, trazendo para o texto o pensamento presente na nova proposta curricular sobre como professores e alunos devem olhar/perceber o espaço cênico. Na sequência, investigamos a cultura escolar em relação ao ensino de arte, ou seja, como a arte é vista na escola pelos colegas professores, coordenadores e gestores, até chegar ao aluno. O próximo passo foi entender como os jogos de improvisação e jogos teatrais são contemplados nos materiais *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno* do novo Currículo de Arte da Secretaria de Estado da Educação de São Paul. Com isso, achamos importante discutir a prática polivalente de ensino de Arte, ainda presente na escola pública, como demonstramos em alguns relatos de professores. A seguir analisamos situações de aprendizagens dos professores participantes a fim de identificar elementos da proposta de Spolin em suas práticas, para, dessa forma, compreender como sua prática dialoga com a teoria. A última parte deste capítulo, busca entender melhor as práticas com jogos teatrais, extraindo dos relatos dos professores e analisando a luz da teoria de Spolin pontos importantes para proposição dos jogos na escola pública, como:

organização da oficina; planejamento; familiaridade com os elementos dramáticos Quem, Onde e O Que; espontaneidade; Foco, Instrução e avaliação.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais que apontam observações sobre a prática dos professores de Arte na relação com os jogos teatrais na escola pública.

Capítulo I

Jogo e Jogos de Improvisação: fundamentos para a prática com jogos teatrais.

> A improvisação teatral é fundada na espontaneidade, como fenômeno psicológico e estético. É o fator que faz parecerem novos, frescos e flexíveis todos os fenômenos psíquicos e teatrais, dentro de um universo em que tem lugar a mudança e a novidade. É exatamente este aspecto que confere à improvisação o seu caráter de "momentaneidade" – do hic et nunc – no qual se assentará todo e qualquer ato teatral.
>
> Sandra Chacra (2007, p. 45)

Fig. 2 **-** Cadeiras viram árvores durante exercício de improvisação.

Crianças, na imagem, brincam de bichos da floresta. Sem preocupação com a verdade do mundo real, assumem formas, sons, e possíveis trejeitos de seres da floresta: tigre, macaco, girafa, leão, coelho... e uma estrelinha que caiu do céu. No meio do jogo, uma pilha de cadeiras de repente se transforma numa árvore. Lá do alto da mais alta árvore do reino, o macaco estende sua mão para ajudar a estrelinha que quer voltar pra casa...

Crianças em jogo brincam de faz-de-conta, criam regras, burlam as regras gerando novas e elaboram discurso para justificar a mudança, como um “Assim não tem graça! Assim é mais legal!”. Vivem situações diversas na relação com o outro, com o espaço, objetos e com a imaginação. Nesse universo tudo pode, ou não, o grupo é que decide, no momento do jogo.

Brincar é próprio do ser humano, e uma linguagem para a criança. A brincadeira pode assumir formas tradicionais, como uma ciranda, rouba bandeira, *mãe da mula ou pega-pega*. Essas brincadeiras têm regras próprias e definidas. Mas as crianças criam seus jogos quando se reúnem para brincar. Aqui o jogo de faz-de-conta ganha mais liberdade, e o jogo vai sendo desenhado à medida que vai sendo jogado.

Na imagem “Cadeiras viram árvores”, diferente do jogo de crianças que se encontram na rua e começam a brincar, vemos um jogo de crianças numa oficina de teatro. Qual a diferença entre as duas situações postas? Há diferenças? Bom de fato há. Na rua, as crianças brincam pelo simples prazer de brincar, não há objetivo além do próprio ato e da vontade de sentir prazer fazendo. Na oficina de teatro, as crianças também brincam pelo prazer de brincar, mas há também a consciência de estarem fazendo teatro, ou seja, a consciência da platéia. Percebemos nesta imagem a questão da espontaneidade posta por Sandra Chacra (2007), na epígrafe, como o que faz parecerem “novos, frescos e flexíveis todos os fenômenos psíquicos e teatrais, dentro de um universo em que tem lugar a mudança e a novidade” (p. 45).

Com o intuito de entendermos melhor a essência do jogo nos dedicamos a primeira parte deste capítulo a sua investigação. O jogo faz parte do nosso universo desde os primeiros meses de vida, quando, enquanto bebês, começamos a apropriação de movimentos, sons e gestos através do jogo de repetição e depois imitação, desenvolvendo-se em toda sua plenitude durante a fase da infância, da adolescência, juventude e vida adulta. Ou seja, o jogo e a brincadeira são próprios da fase da criança no período que vai do 0 até 99 anos, ou mais um pouco. Por isso concordamos com Schiller (apud Chateau: 1987, p. 13) ao dizer que “O homem só é

completo quando brinca". Entendemos, portanto, que é importante nos debruçarmos um pouco sobre os jogos de caráter lúdico para conhecer a natureza desta atividade.

Entretanto, estamos especialmente interessados em um tipo de jogo em particular: o *jogo de improvisação teatral*. E é sobre ele que passaremos a tratar na sequência, buscando conhecer os princípios, características e particularidades desses jogos. Dentro deste universo estão inseridas duas categorias de jogo: *Jogo Dramático* e *Jogo Teatral.* Para finalizar este capítulo abordaremos essas duas categorias, que, entre outras, são tão recorrentes no ensino de Teatro. É partindo do sistema de Viola Spolin, que, ao longo do nosso estudo, buscaremos saber como se dá a prática de professores de Teatro com jogos de improvisação em escolas públicas estaduais.

O Jogo

O jogo é uma forma prazerosa de nos relacionarmos com o outro e com o mundo a nossa volta. Envolvemo-nos em um jogo por querer e gostar de participar dele. Jogar e brincar, nesse sentido, se confundem. Tanto isso é verdade que em inglês o termo *play* é usado tanto para *brincar* como para *jogar.* Todavia, em português, os termos brincar e jogar podem significar coisas diferentes. *Brincar* está relacionado a uma atividade infantil, e sem seriedade, ao passo que *jogar* muitas vezes se refere a uma atividade extremamente séria, onde não há espaço para "brincadeira". Para jovens e adultos o termo jogo denota uma atividade séria, organizada e com objetivos bem definidos, sendo o "grande objetivo" vencer o jogo. No momento do jogo, eles não estão "brincando". E realmente há jogos "sérios", ou seja, jogos que demandam maior capacidade física e técnica (futebol, basquete, vôlei, tênis, tênis de mesa, etc.), intelectual (xadrez, dama, desafios, etc.), etc. Ao observarmos jogos competitivos, ou jogos de azar, jogos que exigem grande concentração, vemos que, muitas vezes, o caráter lúdico e de diversão, o prazer e a paixão, são minimizado pela vontade ou necessidade de vencer.

Chateau (1987) afirma que o jogo do adulto pode também ter caráter de relaxamento, ou de passa-tempo "É assim que se joga num navio ou num hotel de montanha em tempo de chuva. O jogo é então um remédio contra o tédio" (p.32). Na situação posta por Chateau, podemos dizer que o jogo tem como característica o prazer, a alegria, a diversão? Pode até ser que sim, mas é possível que seja chato, sem graça, ou cansativo e triste.

Isso não acontece no jogo da criança onde a palavra de ordem é a alegria. No universo da criança, os termos jogar e brincar se misturam e se confundem: jogar é brincar. Quando a criança está envolvida no jogo, e sua mãe pergunta o que a criança está fazendo, ela responde: “Estou brincando mãe!”. E tão importante é esse universo para ela, que se sentirá contrariada se sua mãe lhe disser que é preciso parar, lavar as mãos e almoçar. Provavelmente vai dizer, “Espera aí, mãe... só mais um pouquinho... já vou!”

O jogo é uma característica do homem, mas também dos animais (Courtney, 2006; HUIZINGA, 2004 e CHATEAU, 1987). Vários autores, ao estudarem o jogo do animal, racional ou irracional, chegaram ao entendimento que este pode ser classificado nas seguintes categorias: jogos de experimentação; de movimento; de caça; de luta; jogos amorosos; artes construtivas; jogos de proteção, de imitação; e de curiosidade. Diferente dos homens, os jogos dos animais estão ligados aos instintos próprios a cada espécie, e servem de preparação para a atividade adulta, pois através dos jogos cada função se fortalece e se afirma.

Se o jogo faz parte da natureza tanto do homem quanto animal, o que faz do homem um ser especial?

Huizinga (2004) vê o jogo como um atributo irracional, uma vez que os animais também jogam e são seres irracionais, e que o fato de termos consciência de jogarmos é que faz de nós uma raça superior. Talvez, Huizinga, em resposta a Descartes, afirmasse “Jogo, logo existo”.

Chateau (1987), ao traçar um paralelo sobre a infância do homem e do animal, aponta uma característica importante do jogo nesta fase: a infância “tem por objetivo o treinamento, pelo jogo, das funções tanto psicológicas quanto psíquicas” (p.15). Baseando-se em Karl Groos[1], *Les Jeux des Animaux,* ele corrobora a função de pré-exercício do jogo tanto no homem quanto no animal. Contudo não deixa de analisar as particularidades do jogo de cada um. Questão que não vamos nos deter neste estudo, mas que em linhas gerais aponta o caráter *funcional* do jogo animal, que também é característica do jogo do bebê, em comparação com caráter *lúdico* do jogo da criança.

[1] *Les Jeux des Animaux* publicada em 1902, com a qual Karl Groos influenciou diversos autores que estudaram a questão do jogo.

De acordo com Chateau, o *lúdico* está ligado à personalidade, conforme esta vai aflorando a criança muda de estágio de jogo, do funcional ao lúdico.

Funcionais são jogos que desenvolvem funções necessárias para a vida adulta, e que são caracterizados por atividades mais ou menos mecânicas, como andar, correr, caçar, ou falar. Chateau afirma que o homem tem funções muito mais amplas. Algumas diferenças básicas demonstram a superioridade da criança frente ao animal pequeno, entre as quais cita: *a criatividade* (fazendo com que o jogo apresente uma variedade e imprevisibilidade que não se observa no jogo mais ou menos mecânico do animal); *personalidade flexível* – visto que a criança pode realizar possibilidades múltiplas de jogo - ele diz que, enquanto no animal o jogo depende de sua espécie, e varia de uma para a outra, "o jogo da criança depende, antes de mais nada, de uma personalidade flexível que se afirma de múltiplas maneiras através de novas atividades" (1987, p. 17). Como conclusão nesse paralelo, e como forma de reafirmar a superioridade do homem perante o animal, ele aponta o caráter subjetivo no jogo infantil da criança, afirmando que no universo lúdico da criança há algo de leve, de instável que o animal ignora. Para ele é justamente aí que se exprime a preeminência do homem, ser autônomo e criador. No jogo da criança de dois anos que dispõe os cubos à sua maneira, já se vê esboçar a reflexão futura do cidadão.

Entretanto é em Cassirer (2005) que encontramos uma definição mais elucidativa sobre a superioridade do homem: *a capacidade de gerar processos simbólicos*. Cassirer volta seus estudos, num primeiro momento, para a questão da linguagem. Segundo o autor, baseado em estudos de Wolfgang Koehler - que realizou pesquisa com chipanzés e constatou que essa espécie possui uma linguagem emocional mas não-objetiva, incapaz de designar ou descrever qualquer coisa - afirma que "A diferença entre a *linguagem proporcional* e a *linguagem emocional* é a verdadeira fronteira entre o mundo humano e o mundo animal" (p. 55). Koehler conclui em seu trabalho que o animal possui essa linguagem subjetiva, emocional, mas nunca será capaz de desenvolver a fala, linguagem objetiva. O animal é capaz de responder a sinais, mas não de gerar, entender ou processar símbolos.

Por isso Cassirer define o homem como um animal simbólico. A capacidade de desenvolver processos simbólicos é uma característica particular do ser humano, segundo ele "A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana" (2005, p. 48). Dessa forma, podemos concluir que mesmo os processos imitativos, que num

primeiro olhar podem parecer mera cópia, como nos animais, são, na verdade, processos simbólicos. A criança ao imitar o adulto está se apropriando e ressignificando aquela ação.

O fato de o animal jogar não significa que o jogo, como afirma Huizinga, seja um atributo irracional, ou precisaríamos aceitar uma definição de irracionalidade bastante ampla que abrangesse todos os processos não racionais, como: simbólicos (apontados por Cassirer); psicológicos; intuitivos; perceptivos; oníricos; etc. Ou seja, chamar o jogo de um processo irracional não ajuda, nem de perto, a entendê-lo. O que se pode inferir desta idéia de irracionalidade? Certa espontaneidade?

Chateau está correto ao apontar a criatividade como característica importante no ser humano, e que isso resulta no jogo certa imprevisibilidade ou surpresa. Mas ao relacionar o jogo da criança à sua personalidade, indicando que é possível, na observação da criança, prever o tipo de pessoa que ele se tornará, pode ele estar preso a um aspecto cultural do jogo, do que propriamente o indivíduo? já que a forma como a criança organiza o jogo pode também revelar um dado cultural?. Ele afirma ainda (1987, p. 37) que “a criança realiza pela imitação, o que ela queria ser na realidade”, se a premissa de que imitar, assim como jogar, é uma característica do ser humano, não podemos, porém, entender a imitação da criança como uma forma de projeção. A criança imita a *ação* do outro, não o *ser* do outro. E imitar, como já vimos, é também um processo simbólico.

Por isso, é em Cassirer que encontramos a base necessária para o entendimento dos processos imitativos na criança, não como reprodução mecânica, instintiva, igualada ao imitar do animal, mas como apropriação simbólica.

Outros autores também investigaram os processos de construção simbólica na criança. Jean Piaget foi o primeiro a estudar o desenvolvimento de capacidades cognitivas da criança a partir desses processos. Na área de Teatro Educação, encontramos, nas pesquisas de Koudela a teoria piagetiana como base para seu entendimento do jogo. Koudela (1995) baseia-se na classificação que Piaget faz do jogo infantil em quatro categorias: jogo de exercício ou sensório motor; jogo simbólico ou de ficção; jogo de regras; e jogos de construção. Dessa forma ela distingue jogo dramático e jogo teatral como categorias que estão ligadas a diferentes fases da criança: jogo simbólico ou de ficção e jogo de regras, respectivamente.

Já sabemos que a criança desde muito pequena brinca de imitar. Isso é um jogo para a criança, e assim ela representa. Jogar, brincar e representar são para a

criança sua maneira de “pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver.” (SLADE, 1978, p. 17). Para Chateau (1987) o significado do brincar está implícito no *ser criança*, ao avaliar a possibilidade de conceber a criança separada do jogo, ele diz:

> Suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres, primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio – pelos quais os pais se alegram erroneamente – que se anunciam frequentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar. (p. 14)

Como o autor nos diz “é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência”. A hipótese levantada por ele é motivo de desespero, imaginar a vida sem a infância, sem a alegria das crianças. O brincar, o jogar, é para a criança um movimento de aprendizagem, essencial para sua vida adulta. O brincar busca, então, satisfazer necessidades de desenvolvimento da criança. Por isso ele diz “Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”. Ele não se refere às necessidades funcionais, mas necessidades de ser e estar, afetar e ser afetado, de fantasiar, de apropriar, de sentir, tocar, e se relacionar, de se expor, e de contar algo.

O desenho infantil também é o espaço de brincar e desenvolver. Moreira (2005) diz que o desenho nessa fase é um jogo de exercício que a criança repete muitas vezes para certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento. Segundo ela, o desenho não se restringe aos rabiscos no papel, ao brincar. A criança desenha no espaço do brincar no modo como dispõe seus brinquedos. É desenho a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Assim, ela percebe o desenho da criança também como linguagem, já que cada criança o faz de uma forma muito particular, podendo-se ler coisas sobre ela, “As bonecas sentadas no chão e os carrinhos enfileirados falam sobre a criança que os arrumou” (2005, p. 17). A criança se expressa ao desenhar, e desenhar o espaço de brincar. Da mesma forma podemos perceber a representação cênica da criança como linguagem: ela se expressa ao representar. Quando representa a mãe carinhosa ou brava, compreensível ou autoritária, a criança comunica sua forma de perceber o outro. Ao brincar, ao jogar, a

criança comunica algo, e pode fazer isso através de diferentes linguagens: o desenho, o jogo de improvisação, a dança, ou a música. Sem, contudo, necessariamente, para fazê-lo para mostrar a alguém. A imaginação criativa é característica essencial do homem, e ela é dramática por natureza, fingir ser outra pessoa – atuar – é parte do processo de viver, a criança pode *fazer de conta* fisicamente, e os adultos também o fazem internamente (Courtney, 2006).

Como vimos, o conceito de jogo abrange atividades das mais variadas possíveis: *atividades corporais* como o brincar da criança, recreação, teatro; *atividades intelectuais* como xadrez, jogos de palavras ou idéias, jogos de sedução / poder / retórica, etc.; e *outras atividades* que confundem passa-tempo, competição e adrenalina (como os jogos de azar). Visto a amplitude do termo na língua portuguesa, se torna difícil, portanto, encontrar uma definição que satisfaça todas essas atividades que apresentam características peculiares. No jogo de improvisação temos atividades tanto intelectuais quanto corporais, que são solicitadas na resolução do problema de atuação dado.

Várias correntes teóricas procuraram definir o que é o jogo, a partir de pontos de vistas diferentes. Em Courtney (2006) podemos encontrar várias teorias que tentaram explicar o jogo, entre elas: A *Teoria de Schiller-Spencer* (energia excedente, sendo que Spencer admite a possibilidade de uma base instintiva); a *Teoria do Instinto* (o jogo é um instinto: impulsos que são inerentemente parte da personalidade e do comportamento); a *Teoria da Catarze* (jogo como válvula de segurança para emoções reprimidas); *Teorias Fisiológicas - Teoria da Recreação* (o jogo reanima e restaura tanto físico quanto psicologicamente), e *Teoria do Relaxamento (*o jogo como descanso do uso de processos mentais superiores); entre outras. Contudo, para Huizinga (2004) não se pode explicar o jogo a partir de aspectos biológicos (extravasar energia excessiva, por exemplo), psicológicos (exercício de autocontrole, a vivência de situações como preparo para a vida real, instinto de imitação, etc.), ou fisiológicos. Para Huizinga (2004, p.4) “No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”. Ele ainda diz que o jogo pode ser uma atividade social, ou estar inserido em uma cultura, mas que ele antecede a cultura, visto que cultura pressupõe sociedade, e mesmo nas eras mais remotas, quando ainda não existia nem sociedade nem cultura, o homem já jogava, como forma de apropriação, experimentação, criação, etc.

O jogo de improvisação também tem como característica a apropriação. Através dos jogos de improvisação o jogador passa a ter domínio sobre elementos do fazer teatral, como veremos adiante.

Como já vimos, então, o jogo pode ser uma atividade espontânea, como o gesto do bebê, gesto que cria diálogo com o outro, ou pode ser uma atividade organizada e delimitada por regras. No entanto, jogar pelo simples prazer de jogar é a essência do jogo. O envolvimento com o jogo é que instrumentaliza o jogador para o próprio jogo. Aprendemos a jogar jogando, como aprendemos a dirigir dirigindo. Quanto mais o jogador jogar o jogo, tanto mais saberá jogá-lo. O próprio jogo é que fará com que o jogador desenvolva as habilidades necessárias. É como jogar futebol, observar nos dá certa orientação, mas não se aprende jogar futebol olhando. Jogar, portanto, é o único requisito para o jogo. Não é preciso talento especial para fazê-lo, nem treinamento prévio. O treinamento se dará durante o jogo.

Isso também vale para os jogos de improvisação: quanto mais se joga, mas se sabe jogar. Não é preciso conhecimento prévio para o jogo de improvisação, ainda que alguma base seja necessária para o jogador mergulhar no jogo, como vamos ver ao abordar esta questão mais adiante.

Até aqui encontramos várias questões intrínsecas ao ato de jogar que nos interessa especialmente como características que também podem ser observadas no jogo de improvisação teatral:

- O caráter lúdico
- jogo como expressão simbólica
- espaço de auto-expressão e de relação com o outro
- jogar pelo prazer de jogar
- espaço de exploração da criatividade e da imaginação
- aprende-se fazendo
- meio de desenvolvimento pessoal - emocional, psicológico, social

Por todas essas qualidades, e por outras específicas do universo teatral, é que os jogos de improvisação são tão importantes para o ensino de teatro, razões pelas quais passaremos a investigar esse tipo de jogo a partir daqui, para assim entendermos melhor as singularidades do sistema de Viola Spolin.

Jogos de Improvisação

Além das características que percebemos no jogo lúdico, podemos verificar a natureza do jogo de regras nos jogos de improvisação. Um desafio é proposto aos jogadores, um problema de atuação, há uma platéia que assiste, regras estabelecidas pelo grupo, e que exploram elementos fundamentais do fazer teatral. Indo mais a fundo na definição do jogo de improvisação, Spolin (2003, P.341) escreve:

> Improvisação: jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é "tocar de ouvido"; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou de originalidade ou de idealização; urna forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema da atuação emerja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação; produz detalhes e relações com um todo orgânico; processo vivo.

Vemos em sua definição as múltiplas potencialidades do jogo de improvisação. Mas é importante destacar: a idéia de jogo como processo e não produto; o trabalho de grupo para solução de um problema; a importância da intuição; produz detalhes e relações com o todo de forma orgânica; a escuta que o jogador deve ter dentro do jogo; e fazer com que as pessoas aprendam teatro.

Ao dar conotações diferentes para os termos *exercício*[2] e *jogo*, Augusto Boal (2006) aponta outra característica do jogo de improvisação: "Os jogos tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem interlocutor, são extroversão" (p. 87). Apresentamos essa distinção específica do Teatro do Oprimido apenas com o interesse de salientar essa característica do jogo de improvisação como *expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens*, que acontece na relação com o outro, com os objetos, com o espaço. Não é nosso objetivo questionar ou aprofundar nesta distinção entre os termos *exercício* e *jogo*. Pelo contrário, o termo *exercício de improvisação* é bastante comum e difundido nos meios teatral e educacional como sinônimo de *jogo de improvisação*.

---

[2] *Exercício,* segundo Boal (2006, p. 87), é "todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. (...) O exercício é uma *reflexão física* (grifo do autor) sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão".

Vale à pena reforçar, portanto, duas funções didáticas importantes do jogo de improvisação no teatro. A primeira delas é a de ensinar e aprofundar o conhecimento sobre elementos fundamentais do teatro aos seus participantes, como: convenção; personagem; ação; texto; corpo; dialética de diálogos e situações; espaço de representação; relação com o espaço, com objetos, e com os outros jogadores; dinâmicas dos grupos; etc. E a segunda é proporcionar/provocar situações e diálogos corporais e emocionais no jogo e na vida dos jogadores. Por isso é também valioso instrumento para o ensino de Teatro.

Spolin (2003) vê no jogo de improvisação o caminho natural de aprendizado do teatro, uma vez que "propicia o envolvimento e liberdade necessários para a experiência" (p.4). Esta é outra função pedagógica dos jogos de improvisação: o de permitir/proporcionar/abrir espaço para o desenvolvimento da expressividade da subjetividade individual e de grupo. Os jogos de improvisação são espaço de discussão, apresentação e desenvolvimento do ponto de vista pessoal do jogador e do coletivo. Desgranges (2006) fala da importância dessa prática teatral como espaço que fomenta a capacidade dos jovens de manifestarem sensações e posicionamentos. segundo ele, trata-se também de "uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estarem atentos aos nós das questões, a lançar "porquês" às situações apresentadas: por que isso é assim? Poderia ser diferente?" (p.88).

Existem propostas diferentes de jogos de improvisação, como é o caso do *jogo dramático* (oriundo da França), os *jogos teatrais* (nos Estados Unidos), e jogo melodramático (Itália), os jogos do *teatro do oprimido* (no Brasil), entre outros. Há em cada uma dessas propostas particularidades que as diferenciam umas das outras. Entretanto, há também muitos elementos comuns entre elas. Uma espécie de espinha dorsal dos jogos de improvisação, um eixo central, uma base. Portanto, buscamos a seguir responder as seguintes perguntas: Quais são os princípios dos jogos de improvisação? Qual é a base comum desses jogos? E para isso, além de alguns autores importantes, faremos um diálogo com as participantes deste estudo, a Doutora Mariana Muniz, e a Atriz e Palhaça Rhena de Faria.

Princípios dos jogos de improvisação

Aqui... agora - O aspecto improvisacional desse tipo de jogo é a primeira questão a ser apontada: o *Ic et Nunc*. Ou seja, é característica do jogo de improvisação que não haja elaboração para sua realização, ou que haja o mínimo possível. Trata-se de jogos que proponham um problema a ser resolvido, um desafio, um tema a ser trabalhado, ou uma dificuldade a ser enfrentada, etc., e que, em qualquer dessas situações dadas, os jogadores não tenham tempo para resolver o "como fazer". O tempo do grupo, anterior ao jogo, deve ser mínimo, apenas para dar alguma ordem no jogo, podendo até ser permitido que os jogadores combinem alguns elementos da proposta, como o "onde" vai se passar a ação, ou o "quem" serão os envolvidos, quando isso é solicitado pelo coordenador, mas nunca para planejar toda a cena antes de começar o jogo. Pode haver tempo para os jogadores combinarem? Pode, desde que seja um tempo curto, cinco minutos, o tempo necessário para a mínima organização do jogo de que falamos. Se o coordenador pede para o grupo escolher um *Onde*, então o tempo necessário é o de escolher esse lugar.

O aqui e agora representa também para o jogador a possibilidade e a necessidade de diálogo com os elementos que compõem o espaço de jogo. Partindo deste princípio, o jogador poderá se relacionar com sons que surjam da platéia, pessoas, objetos, o efeito da luz no espaço cênico ou na platéia, etc. Rhena de Faria nos fala um pouco do que isso representa no universo de improvisação do palhaço:

> É... se tiver alguém na platéia que tem uma risada engraçadíssima, ou alguém que espirrou, um avião que passou... um celular que tocou no meio do número... Enfim, o lugar do palhaço é muito no aqui e agora. Ele pode até viver uma situação fantasiosa, criar uma situação fictícia, mas é como se o tempo todo ele dissesse para o público "Eu sei que nós estamos aqui. Eu estou brincando de fazer isso. Eu não estou fazendo isso de verdade. Eu estou brincando na frente de vocês de que eu sou tal coisa". E por esse motivo, o palhaço é muito permeável a esse aqui, esse agora, a esse público.

Rhena nos apresenta melhor a dimensão do que é para o jogador de improvisação ser contaminado pelo ambiente, ao mencionar "uma risada engraçadíssima - um espirro – um avião – um celular" ela mostra como o jogador pode enriquecer seu jogo permitindo ser tocado pelo que está ao seu redor.

Liberdade para imaginar e criar - Podemos dizer que a liberdade de criar e imaginar é um pressuposto do jogo de improvisação. Se não houver liberdade pessoal de jogo, o ator ficará constantemente submetido a um controle do que dizer, fazer, ou como reagir. Caso o jogador não esteja se sentindo a vontade nesse exercício de se expor, dentro do jogo, ele pode travar. Seu mecanismo de censura pode causar um

bloqueio, que Ryngaert (2009, p. 45) vê como “uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos, a famosa consciência de si”. Podemos entender um mecanismo de censura rigoroso como o fruto de uma educação pautada na censura e na reprovação, muito comum tanto na experiência familiar como na escolar, melhor dizendo, muito comum na nossa sociedade. É a cultura do que Viola Spolin (2003), em *Improvisação para o Teatro*, chama de *aprovação/desaprovação*, sobre a qual ela escreve:

> O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma – o que procuramos é o contato direto com o ambiente. A liberdade pessoal para fazer isso leva-nos a experimentar e adquirir autoconsciência (auto-identidade) e auto-expressão. A sede de auto-identidade e auto-expressão, enquanto básica para todos nós, é também necessária para a expressão teatral. (p. 6)

A *espontaneidade* a que se refere Spolin, comenta Ingrid Koudela (2002), não diz respeito a uma ação livre simplesmente, numa visão espontaneísta do *deixar fazer*, mas sim a essa liberdade de ação e estabelecimento de contato com o ambiente. Koudela aponta a diferenciação que Spolin faz entre inventividade e espontaneidade, para a autora americana, quando se trabalha somente com associação de idéias, ou seja, a história, o jogo de improvisação permanece ainda no plano cerebral. Koudela (2002, p. 51) diz que, para Spolin, “A ação espontânea exige uma integração entre os níveis físico, emocional e cerebral”. A forma com que somos criados e formados, ou seja, o quanto fomos permitidos a agir com autonomia, criatividade, imaginação, “experimentação do ambiente”, das coisas, das relações, dos sabores, etc., refletem em maior ou menor capacidade de criar e imaginar, e, portanto, jogar livremente.

Fayga Ostrower (2008), em *Criatividade e Processos de Criação*, traz um estudo muito interessante sobre a questão da espontaneidade. Ela afirma que *espontaneidade* é entendida, de forma geral, simplesmente como *liberdade de auto-expressão.* Segundo a autora, ao invés de ser reduzida a auto-expressão, a espontaneidade deve ser entendida como processos criativos pautados pela maior capacidade do indivíduo de selecionar as influências postas pela cultura (OSTROWER, 2008). Ser espontâneo não tem nada a ver com ser livre de influências, isso seria impossível.

O improvisador Borja Cortez[3] (2006) afirma que o primeiro momento do jogador de Impro deve ser voltado à conquista da espontaneidade, e só depois ele deverá se preocupar com outra questão bem cara a Cortez: a dramaturgia, ou seja, a história que está sendo contada e suas características. Percebemos em Borja Cortez a consciência de que o desenvolvimento das competências e habilidades do jogador se dará num crescente dentro do próprio jogo, ou seja, a noção de processo desse percurso.

Motes da improvisação teatral - Todo jogo de improvisação parte de um motivo, um estímulo dado por um dos jogadores ao iniciar o jogo, pelo coordenador de oficina ou professor de teatro, ou ainda pela platéia, é o que se chama o mote da improvisação. Ou seja, a base sobre a qual ela será construída. Há vários tipos de mote, e entre eles podemos destacar: tema, objeto, título de um filme ou o próprio filme, movimento corporal, atividade ou ação física, uma frase, uma técnica teatral, uma imagem (um quadro, uma foto, um desenho, etc.), gênero dramático (musical, policial, drama, comédia, melodrama, tragédia), um sentimento, etc.

A jogadora de Impro, Rhena de Faria, em entrevista, nos apresenta dois bons exemplos de mote para improvisação: o primeiro é o que ela chamou de *estado de espírito, de ânimo,* e que chamei acima de *sentimento;* e o segundo um movimento físico:

> Eu poderia entrar me acabando de chorar (imita choro), até que vem alguém e pergunta: " - o que aconteceu? Por que você está chorando?". Ou não, ela fala: "- Isso mesmo! Chora mesmo! Porque você mereceu!", enfim, seria um mote da improvisação, seria um estado de espírito, de ânimo. Ou, às vezes, nós já trabalhamos com mote de improvisação físico, o que a gente chama de motor, motor físico, que é quando você entra na improvisação fazendo um movimento, que pode ser altamente abstrato, e aí vem alguém e dá um significado ao que eu criei. Eu entro como se eu fosse uma mola, aí vem um segundo colega, compra minha idéia, e faz como se fosse uma mola também, até que vem o terceiro e mostra pro público que aquilo é uma linha de montagem. Estamos numa fábrica e aquelas molas estão passando numa esteira, por exemplo. Primeiro vem o movimento físico e depois alguém dá significado para aquilo.

A imagem como ponto de partida para o jogo representa amplo território de exploração no relato que Ingrid Koudela (2007) faz no trabalho intitulado *Leitura das pinturas narrativas de Peter Brüghel, o velho,* no qual ela apresenta sua proposta de sistematização de procedimentos a partir da leitura de imagem como as do pintor Brüghel. Nesse trabalho ela descreve as várias etapas de jogo, como: leitura da

[3] Borja Cortez é improvisador e treinador de Match de Improvisação Teatral e integrante do ImproMadrid da Espanha, e escreveu o artigo "Dramaturgia e improvisação teatral" publicado na revista A Chuteira, ano 1 – nº 1, em 2006, pela Cia do Quintal.

imagem individual e de vários lugares diferentes da sala, verbalização da leitura em voz alta e no coletivo (com comandos do coordenador reforçando o foco da descrição: *descreva apenas o que você está Vendo! Onde? Aqui? Mais acima? E aqui? O que vocês estão vendo?)*, criação de imagens corporais tendo a obra como referência, uso de jogo tradicional (*A Canoa Virou / ou A Carrocinha pegou)* e o jogo teatral *Apenas um em Movimento.* A platéia participa ativamente nomeando as imagens corporais que vão surgindo dos grupos. É possível notar em sua proposta que a imagem serve como mote para o jogo de forma direta e indireta, sendo também trabalhado a sua inserção dentro do jogo tradicional e do jogo de improvisação.

Mariana Muniz, em entrevista, nos disse que os motes podem ser variados, e afirma já ter visto de tudo, o mais importante é a participação da platéia: " - Sempre vindos do público. Esta é a grande questão, trazer o público como co-autor. Pode ser uma palavra, um objeto, um som, uma fotografia, já vi de tudo. O mote, inclusive, é um ponto chave para a criação de um novo espetáculo de Impro". Em seu artigo *A relação ator-público na improvisação como espetáculo*[4] Muniz (2007, p.3) aborda a importância da participação do público na co-autoria do espetáculo de improvisação:

> O ator deve ser capaz de entrar em um estado de cumplicidade absoluta com o público e com o espaço, fazendo-os partícipes da criação teatral. No caso da sua relação com o público, se o ator o convida a ser seu cúmplice, conquista sua confiança e pode arriscar, errar, fracassar quantas vezes forem necessárias.

Para a cumplicidade almejada na improvisação-como-espetáculo atribuir a tarefa de propor um mote para o jogo à platéia, segundo a autora, faz com que o público se sinta parte do espetáculo, torcendo e vibrando com o jogo.

Estado de presença - é outra demanda do jogo. Poderíamos chamar também de *estado de jogo*, *estado de alerta, estado de prontidão* (para o jogo), que nada mais é do que a energia corporal necessária para o jogo, a energia que o jogador precisa para entrar em cena. O jogador precisa estar inteiro no jogo, como se fosse jogá-lo pela última vez, ou pela primeira vez. Para isso, cada parte do seu corpo tem que estar em estado de alerta, de prontidão, o corpo aquecido em estado de urgência, corpo em jogo como potência. O aquecimento é fundamental nesse processo, cada junta acordada e solta, cada músculo acordado e alongado, articulações soltas e prontas, o corpo todo aceso. A imaginação e a criatividade também devem ser aquecidas através da

[4] Texto publicado nos anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas da ABRACE, GT Territórios e Fronteiras.

exploração de imagens, na conexão do corpo com o espaço físico e com espaços imaginários, com os objetos, com o outro, os outros, o todo. A capacidade de mergulho na preparação e conexão do ator com seu universo energético, criativo e pulsante que é o corpo, define a qualidade de *estar presente* no jogo.

A Profª Mariana Muniz (2006), baseada nas descobertas do britânico Keith Johnstone, que desenvolveu trabalho importante com jogos de improvisação e influenciou a criação do Match de improvisação teatral, escreveu em seu artigo *Técnica de Impro*[5]*,* sobre a questão do *bloqueio da imaginação e criação*, cujo teor reforça o pensamento de Spolin. Muniz afirma (2006) que os bloqueios da criatividade e imaginação são frutos de uma má educação do nosso potencial artístico e, principalmente, do medo do fracasso e da exposição pública do nosso universo pessoal: "Por medo de fracassar, de não ser original, de não ser interessante, censuramos nossa imaginação, pois podemos ser 'traídos', por nós mesmos, revelando aos demais pensamentos obscenos, psicóticos, tolos, etc." (p. 12).

Quanto mais liberdade o jogador sentir, quanto mais rápido reagir aos estímulos, e, portanto, conseguir *driblar* o juiz que existe dentro do nosso cérebro, mais rápido ele responderá aos estímulos no jogo de improvisação. Por isso Muniz (2006, p. 18) apresenta a seguinte questão: "Mas o que é a espontaneidade se não a capacidade de reagir aos estímulos recebidos de maneira rápida e sem a intervenção dos nossos censores internos?" Johnstone propõe o desbloqueio da imaginação do ator-jogador através do desenvolvimento dos seguintes pontos fundamentais: escuta; rebote; oferta, aceitação e bloqueio; jogo dos status; criação e quebra de rotinas. Vamos aqui nos ater aos princípios de *escuta* e *aceitação, oferta* e *rebote,* que são mais importantes para nossa investigação.

Escuta e Aceitação - A fim de responder sobre esses elementos do jogo de improvisação, trazemos abaixo parte da entrevista com Rhena de Faria da Cia do Quintal. Ao perguntarmos sobre características da improvisação, Rhena de Faria nos fala desses dois *princípios* da improvisação teatral: *escuta e aceitação*. Pra entender melhor cada um deles, ela nos explica:

> R – Eu acho que... os dois primeiros princípios da improvisação, que é o *B A BA para se começar a improvisar, é a escuta e a aceitação*. São duas coisas que a gente trabalha muito para começar, "Ah, vou começar uma turma de

[5] *Técnica de Impro (ou como lançar-se no vazio) foi* publicado na revista A Chuteira, ano 1 – nº 2, em 2006, pela Cia do Quintal

> improvisação comigo", e ninguém nunca fez, quais são as primeiras coisas que eu vou começar trabalhando com eles? *Escuta e aceitação. Escuta seria estar aberto e permeável, poroso, e receptivo para as proposta que vem. E a aceitação é, uma vez que você está aberto, permeável, poroso às coisas que te vem, é você aceitar.* Então não existe o dizer não em improvisação.
> J – O aceitar é ir pro jogo, não é?
> R – Ir pro jogo, e mesmo que você esteja vivendo uma situação de jogo em que os personagens estejam vivendo uma situação de briga, os personagens podem estar brigando, os atores jamais. Isso seria aceitação, e escuta no sentido de *aproveitar o que você construiu, e usar o que você construiu*. Então por exemplo, você abriu uma porta imaginária e entrou no escritório, *eu tenho que ver que ali tem uma porta imaginária, e entrar no escritório pela mesma porta que você abriu.* Não vou atravessar parede. "Olha, ele fez a porta mais ou menos ali, então eu vou entrar por ali". E a coisa da aceitação também. *Vamos tomar um sorvete? Sim vamos tomar um sorvete*. *Eu atirei em você, a bala vai ter que pegar. Eu te dei um soco, reaja*. Alguma coisa aconteceu. O colega fez uma chuva, eu vou me molhar... *é aceitar, aceitar o que vem*. Alguém está na estrada pedindo carona, alguém tem que chegar e dar carona pra essa pessoa. (grifos nossos)

Como podemos ver na fala de Rhena, se não houver abertura por parte dos jogadores para ouvir o companheiro e estar aberto às suas propostas, ou seja, aceitá-las, embarcar de pronto sem querer propor outra idéia "melhor" ou simplesmente "diferente", não é possível haver jogo de improvisação. Numa situação mais extrema, em uma improvisação entre dois jogadores que não se ouvem, teríamos dois monólogos. Outro fator importante que ela aponta, que também tem a ver com escuta, em seu sentido mais amplo, é o *aproveitar/usar o que o outro construiu*, ou seja, o respeito aos signos estabelecidos durante o jogo, e a sabedoria de tirar proveito deles (aceitação), como no exemplo da porta que foi aberta.

Muniz (2004) explica que *aceitação* significa o momento em que o ator entra no jogo, quando ele aceita a proposta do colega de cena e embarca nela. Ao aceitar uma proposta o ator se lança no vazio, sem saber o que vai encontrar, ou como vai sair de lá, o importante é que o ator improvise a partir de associações possíveis ou reações aos estímulos dos outros jogadores.

Oferta e bloqueio - Muniz (2004) reforça a importância de outros dois princípios fundamentais na proposta de improvisação como espetáculo: **oferta e bloqueio**. Dentro da estrutura de espetáculo de improvisação, qualquer coisa nova que surge no espetáculo, seja por parte de um ator ou da platéia, ou ainda uma casualidade, é que são denominados *ofertas.* Quanto mais participativas e mais interessantes forem as *ofertas*, mais estimulados sentir-se-ão os jogadores. O *bloqueio* é o total oposto da aceitação, é a negação do jogo. Se ao receber uma proposta de outro jogador ele nega essa proposta, ignorando-a ou apresentando outra proposta que considera melhor, ele está bloqueando o jogo.

A oferta que o jogador recebe - uma palavra do outro jogador, um barulho que vem da platéia (um bebê que chora, um celular que toca, uma risada engraçada...) - desperta nele livre associações, que recebem o nome de **rebote,** outro princípio postulado por Johnstone. Segundo Muniz (2006), o importante é aproveitar a inércia e reduzir o tempo do rebote, valorizando a primeira imagem que vier à mente.

Em seus estudos sobre Impro, bem como seu trabalho com a *Liga de Improviación Madrileña*, Muniz (2004; 2006) desenvolveu um esquema do que seria uma "situação ideal" de trabalho do jogador de Impro. O esquema é assim apresentado: **escuta → rebote → desenvolvimento desse rebote → escuta → rebote → desenvolvimento desse rebote →** (e continua enquanto houver improvisação). Ela explica que esse esquema não pretende ser regra, já que as coisas acontecem de forma mais caótica, mas enfatiza a importância dele para se entender o funcionamento da imaginação, em especial para jogadores iniciantes.

Outros dois princípios apontados por Johnstone são: **quebra de rotina** e **jogo dos status.** A quebra de rotina nada mais é do que propor uma nova saída para o jogo quando a rotina em andamento já der sinais de cansaço. A quebra de rotina permite a cena ganhar fôlego para seguir em frente. O jogo dos status diz respeito às relações de poder que existem dentro do jogo. Os jogadores devem ter consciência do status que está usufruindo e ir abandonando-o até estar no extremo oposto, e isso pode se repetir dentro do jogo diversas vezes, como apresenta Achatkin (2005, p. 69):

> O status, para Keith Johnstone, diz respeito ao poder que alguém tem em um determinado momento. Dessa forma, uma personagem pode ganhar poder, pode perder poder, pode lutar por poder. Entre um extremo e outro da gangorra, Keith Johnstone cria três níveis intermediários, em que o número um seria o mais baixo e o cinco o mais alto.

Não vamos nos alongar nesses dois últimos princípios, já que não são necessariamente aplicáveis a outras categorias de jogos de improvisação.

Aqui encerramos nosso estudo acerca dos princípios da improvisação teatral, e vamos nos debruçar agora sobre outras questões igualmente caras ao jogo de improvisação.

A experiência em jogo...

Como já vimos, aprendemos a jogar jogando. No jogo de improvisação não haveria de ser diferente. O jogador pode ser iniciante, um amador com alguma experiência ou mesmo um profissional da improvisação.

Entretanto, podemos avaliar que o ator mais experiente já lida melhor com a questão da espontaneidade e tem habilidades e competências importantes para o jogo, como o entendimento e uma espécie de *know-how* sobre: *escuta e aceitação; oferta e bloqueio; etc*. Além disso, ele domina alguns recursos corpóreos, espaciais, de fala, de aquecimento para o jogo (voz, corpo, e conexão criativa), de relação com objetos, etc., que podem representar um salto na qualidade cênica e de jogo. Isso sem falar num repertório de associações, metáforas, e intuição de possibilidades de jogo. Mas também se pode pensar que há atores experientes cheios de vícios de representação, ou totalmente alheios à técnica de improvisação, e que, portanto, como o iniciante terá tanta ou mais dificuldade de jogar. Ou seja, reforçamos a tese de que quanto mais se joga, mais se sabe jogar. E como vimos, não se trata de habilidade técnica, mas de vários outros elementos que vão sendo incorporados pelo jogador. Como Chateau (1987, p. 14) mesmo diz, "Se o jogo desenvolve as funções latentes, compreende-se que o ser mais bem dotado é também aquele que joga mais".

Rhena de Faria, ao nos contar sobre sua trajetória de formação como palhaça e jogadora de improvisação, fala da importância da prática em sua formação:

> R - É, não fiquei muito tempo em sala de aula... Até me sentir palhaça, e "agora sim, vou mostrar alguma coisa!" Eu fui fazendo muita coisa. Então, fiz muita bobagem, muitas coisas legais. Como eu estava começando a fazer números, às vezes eu fazia números incríveis que rolava muito jogo com o público, e o público amava, e eu saía de lá nas nuvens, e às vezes fazia também umas merdas, e saía acabada, derrotada. Mas ia fazer, fiz treze, quatorze, quinze números. Então foi muito uma escola da prática.

Podemos verificar que a construção da palhaça de Rhena, *Mademoiselle Blanchet*, se deu na experimentação e no jogo, na relação com o público, e da importância de entender que capacidade de jogo se adquire jogando.

Mariana Muniz (2006) acredita que a técnica, que se adquire no jogar a Impro, portanto treinar com o público, e refletir sobre esses princípios elencados por Johnstone, é o que dá sustentação ao jogador quando este salta para o vazio, para assim "compartilhar com o público o momento único e efêmero da criação da cena" (p. 14). Em entrevista concedida, a Profª Mariana afirma que o mesmo se dá com o jogador iniciante:

> M - Também acho que é a técnica, há vários níveis, isso é o mais interessante desta metodologia de trabalho. Na verdade, o salto mesmo só dá pra ser dado por quem já sabe tanto da técnica que a perverte, quebra todas as regras e chega um momento em que você se dá conta de que não há "regras absolutas", as regras se estabelecem em cada cena, em cada jogo. Mas, para começar, sem alguns pontos fixos, a criação improvisada não é possível, pelo menos caso haja pretensão de apresentá-la ao público. Estes pontos fixos podem ser variados, depende das opções éticas e estéticas de cada criador, no entanto, são indispensáveis. Ostrower já dizia que toda criação é dar forma a algo. São escolhas a serem feitas.

Vale ressaltar a importância do professor de teatro se preocupar em garantir isso que Muniz chama de "pontos fixos", ou seja, elementos que darão um norte ao jogador iniciante. Essa consciência demonstra que o professor tem entendimento da prática com jogos como processo a ser desenvolvido. A fim de exemplificar a idéia de pontos fixos apresentamos o Jogo do Onde[6] de Spolin:

> JOGO DO ONDE
>
> FOCO: mostrar o *Onde* através dos objetos
>
> DESCRIÇÃO: Times com dez a doze jogadores. Um jogador entra no palco e mostra Onde através de objetos físicos. Qualquer outro jogador que saiba Onde o primeiro está pode assumir um Quem, entrar no Onde e desenvolver um relacionamento com o Onde e com o primeiro jogador através dos objetos no Onde. Na medida em que o Onde se tornar conhecido, os outros jogadores entram com personagens relacionados (Quem) dentro do Onde e da Atividade (O Quê).!
>
> INSTRUÇÃO: Mostre o Onde! Não conte! Mantenha o Foco no Onde! Procure se relacionar com seus parceiros! Mostre Quem você é através dos objetos no Onde! Foco no Onde!
>
> AVALIAÇÃO: Os jogadores mostraram ou contaram? Os objetos estavam no espaço ou na cabeça dos jogadores? Os jogadores estavam sempre no mesmo Onde? Jogadores, vocês concordam com a platéia?

Podemos começar a análise desta proposta observando que o jogador iniciante precisa saber o que o coordenador quer dizer quando diz "Onde". Para isso ele já deve ter passado por exercícios anteriores que lhe deram essa base, bem como exercícios para ele se relacionar com objetos imaginários. A Instrução "Mostre! Não conte!" faria qualquer iniciante ficar zonzo caso não estivesse acostumado com o conceito de fisicalizar, ou seja, de deixar o corpo todo se relacionar com o objeto, a sensação, o cheiro, etc. O mesmo podemos dizer do termo "Quem", que, assim como os outros, pressupõe familiaridade e prática para saber encontrar-lo a partir do que está estabelecido. O que alguém, que nunca participou de um jogo teatral, pensaria ao

[6] Jogo do Onde, ficha B9 de *Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin* (2006)

escutar o comando “Mostre Quem você é através dos objetos no Onde!”? E nessa frase está a base de apoio para o ator iniciante usar toda sua criatividade e imaginação.

Vamos supor que um jogador entre em cena e sente-se num sofá (imaginário – faz isso com o apoio das costas na parede), e logo ele se levante e vá até a mesinha de canto, pegue uma revista, olhe para o lado e veja um bebedouro... ao intuir um caminho, outro jogador entre e comece a trabalhar numa escrivaninha, que atenda ao telefone, e diga ao primeiro que aguarde só mais um pouco...

Esse exemplo fictício já contém toda a proposta do Jogo do Onde, e pode servir para entendermos a questão dos pontos fixos de que trata Mariana Muniz. Em primeiro lugar o ator não entra perdido em cena porque já tem um Foco de ação, “mostrar o Onde através da relação com os objetos”. Ele está sim se lançando ao vazio como afirma Mariana, mas tem o apoio da técnica, como ela defende, já que outros exercícios com objeto imaginário antecederam esse momento. Como não há tempo para os jogadores combinarem, o segundo jogador também só tem uma idéia genérica sobre o onde, e, em cena, vai definir melhor a proposta inicial e descobrir novos objetos na relação com o espaço.

Depois que já passou pela primeira etapa, mostrar o Onde, vem a segunda, mostrar o Quem através da relação com os objetos. Pegar um copo d’água, enchê-lo e beber é diferente de organizar os copos, tirar o excesso de água do bebedouro e limpá-lo, ou ainda pegar uma bandeja que está ao lado, encher dois ou três copos com água e levar para alguém que está na outra sala. Nessas diferenças de relação com os objetos é que a platéia percebe o Quem proposto por cada jogador. Em todos os casos há um ponto fixo que guiará a improvisação: a relação com o objeto. E essa etapa, envolvimento com objetos imaginários, precisa ter sido trabalhada anteriormente.

A platéia, que também sabe qual é a proposta de jogo, deverá ficar atenta para perceber se os jogadores mostraram o Onde, tocando ou usando o objeto, e não contando - “Eu vou me sentar ali” (aponta com o dedo) por exemplo – ou se todos viram e se relacionaram com os mesmos objetos, configurando o mesmo Onde, etc.

Todavia, Ryngaert (2009) afirma que um roteiro de improvisação, uma narrativa prévia combinada pelos jogadores, pode servir de apoio ao jogador inexperiente, já que “O roteiro dá segurança para aqueles que se sentem paralisados pela improvisação sem nenhum ponto de referência (...)” (p. 115). O problema do roteiro, segundo ele, é quando os jogadores ficam a serviço da história que precisa ser contada, e não o

contrário, ou seja, a história apenas como pretexto para que os atores explorem sua criatividade e joguem livremente. Na tentativa de fazer com que os alunos se apropriem das formas tradicionais da narrativa dramática e de tomar consciência da fábula, o coordenador pode encontrar um problema, é que esse percurso condiciona crianças, jovens e adultos, ao uso da fábula e a ilustração dela, e dificilmente conseguirão propor algo diferente, que fuja às estruturas narrativas com que estão familiarizados, caindo assim no lugar-comum. Por isso Ryngaert (2009) questiona a prática centrada exclusivamente no uso de roteiros prévios, ao dizer que devemos utilizar "indutores de jogo diferenciados, que não conduzam exclusivamente à teatralização passando por uma narrativa prévia obrigatória e banalizada" (p. 117).

Apropriação de espaços e relações de sentidos

Não é preciso haver um palco italiano para a prática com jogos, seja ela como exercício de uma oficina ou como espetáculo improvisado. Muito pelo contrário, os jogos de improvisação florescem na efervescência de movimentos de vanguarda que buscam romper com o teatro tradicional. E, portanto, romper também com esse espaço tradicional do teatro, onde a platéia ficava separada do palco, e cujos limites estabeleciam também os limites de participação do público (era só para ver...). Assim, qualquer espaço é espaço de jogo, é espaço de espetáculo improvisado: uma quadra de escola, uma sala de aula, um quintal de casa, o interior de um ônibus, uma praça, uma lona de circo, enfim, qualquer lugar onde possa haver alguém jogando com seu público.

Um espaço pode definir uma proposta estética. Portanto, o espaço do jogo, mesmo na prática de oficina, pode ser entendido não apenas como o único espaço disponível para trabalhar, mas sim como espaço que propõe relações com os atores, que lança questões aos jogadores, que permite leitura por parte do público. A consciência do meu corpo, do corpo do outro, no tempo e espaço, e de relações que podem ser estabelecidas, são premissas para um tipo de jogo que não percebe o ator como único centro do processo, mas como um dos centros. O espaço também é um centro, ele também é carregado de significados, ou pode ser destituído de seus significados a partir da relação com os jogadores. Segundo Ryngaert (2009, p. 128):

> O espaço como trabalho sobre o sentido. Ele o é representado, em sua realidade imediata; é também o que representa ou aquilo que os jogadores se esforçam para fazê-lo representar. Assim começa a noção de metáfora, as formidáveis variações em torno do sentido. Tudo se torna possível a partir de um mesmo cadinho.

Portanto, ao se libertar do palco tradicional, o teatro precisou aprender a dialogar com espaços alternativos. Ou seja, foi preciso que o teatro se apropriasse de um espaço que não lhe pertencia, e que não lhe era familiar, reconhecendo os sentidos que os espaços imprimem ao próprio teatro, ou compreender como imprimir sentido ao espaço e transformá-lo. Esse é o espaço do jogo: espaço que define, que instiga, que dá sentido, que cria metáforas, que propõe, que é proposto, definido, questionado, ou bombardeado de sentidos.

Platéia – exercício de formação de público

Antigamente o espetáculo teatral era concebido como totalidade e produto acabado a ser apresentado a uma platéia, que não era vista como elemento de interferência na realização cênica. A quarta parede surgiu como uma tentativa de libertar o ator do olhar da platéia, o ator não poderia se deixar desviar do seu objetivo de atuação, seu foco de cena, por causa da platéia. A quarta parede, então, evitava que a platéia "atrapalhasse" a representação do ator, que poderia perder sua concentração. No entanto, desde o teatro moderno a platéia é percebida como parte integrante do espetáculo. O seu papel não é de simples receptáculo, mas de participação ativa, sendo responsável pelo andamento e resultado da obra. Chacra (2007), observa que mesmo no teatro tradicional, a platéia é responsável pelo "produto teatral" que resulta do processo de improvisação que é a representação cênica, por mais estruturada que ela seja, visto que se baseia em relações intersubjetivas tanto por parte de quem atua, como por parte de quem assiste. Para Chacra, mesmo para o ator que conhece o espetáculo que irá representar, o fato de fazê-lo para uma platéia que não sabe "gera no ator um sangue novo" e provoca uma renovação na representação. Por isso concorda com Guinsburg que escreve:

> A platéia, longe de ser receptora passiva, exerce, necessariamente, um efeito sobre o resultado do desempenho, realimentando-o de alguma maneira no ato de captação, segundo uma escala variável do que se chama participação – a qual depende naturalmente do tipo de envolvimento solicitado e da resposta que lhe é dada – e enriquecendo ou mesmo empobrecendo o produto cênico final e a própria linguagem em que é apresentado. (apud CHACRA, 2007, p. 19)

Desgranges (2002), ao fazer um paralelo do teatro moderno com o teatro contemporâneo, apresenta duas concepções de platéia: no teatro moderno à platéia era dado um conjunto de significantes e esperava-se uma atitude responsiva dos espectadores; no teatro contemporâneo não há uma obra fechada, a platéia deve acrescentar significantes ao conjunto de significantes dado pelo espetáculo. Por isso

Afirma que “O artista está menos preocupado com o entendimento que a obra suscita no espectador do que com a provocação que lhe faz” (p. 227). Diferente do teatro tradicional, na arte contemporânea, a obra só se completa com o espectador, na relação que ele estabelece com ela através da sua percepção, observação, análise, e elaborando novos significados.

Em sua experiência como coordenador do Projeto “Formação de Público” da Prefeitura de São Paulo em 2004, Desgranges afirma (2007, p. 79) que o objetivo do projeto, que visava o acesso não só físico mas também linguístico dos social e geograficamente distantes da experiência teatral, era, deixando em aberto questões sobre os espetáculos suscitadas pelo próprio público, mostrar que “integrantes do projeto, tanto alunos quanto professores das escolas, poderiam levar consigo a certeza de que cabe a eles e a mais ninguém a tarefa de efetivar uma compreensão da experiência teatral”. Lembrando que é necessário e possível o enriquecimento dessa compreensão através do diálogo com o outro. A preocupação com a formação de público já faz parte de políticas públicas há alguns anos, ainda que sejam incipientes ou passageiras. Nesse sentido o ensino de Teatro é fundamental para um projeto vitalício de formação de público. E, em especial, podemos apontar os Jogos Teatrais como importante ferramenta nesse processo.

Alexandre Mate (2007), ao relatar sua experiência em que levou um texto sobre tendências e produção teatral ao Centro de Educação Unificada (CÉU) de São Miguel em São Paulo, em 2006, e que ao chegar lá se deparou com uma platéia cheia de crianças, diz que, cinco minutos após mudar de tática e propor uma conversa com a platéia, um garoto de onze anos o bombardeia com a seguinte pergunta “Você só faz teatro burguês ou faz outros tipos de teatro também?”. Lógico que ele estava lidando com crianças que entendiam um pouco de teatro e sentiam liberdade para questionar e expor o que pensavam. Só o fato de estarem ali para assistirem uma palestra com esse tema já causa espanto em todos nós, como causou em Mate. Percebemos, com esse depoimento, a importância da formação em Teatro, e de experiências como a do Formação de Público.

No Jogo Teatral percebemos que quando a platéia vivencia uma experiência verdadeira, observar implica estar junto, agindo com cumplicidade. A criança está ativamente conectada com seu colega em cena, participando e compartilhando a experiência. Conhecendo as regras do jogo, a platéia torce pelos jogadores e exultam quando o resultado é criativo ou surpreendente. Essa possibilidade no trabalho com

jogos em oficinas de teatro foi a premissa do teatro de vanguarda americano[7]. Várias companhias americanas de teatro profissional, da chamada Off-off-Broadway, desenvolveram seu repertório de espetáculos improvisacionais. Com isso o jogo teatral sai da sala de ensaio e fica frente a frente com o público, que participa, modifica e determina o resultado final de forma mais contundente.

Atualmente, no Brasil, algumas companhias vêm realizando esse tipo de trabalho. Uma delas é a Cia Jogando no Quintal, sobre a qual falaremos ao final deste capítulo quando estivermos tratando da importância do jogo de improvisação para o teatro contemporâneo.

No capítulo II voltaremos a tratar do tema platéia, já que esse aspecto da proposta de jogos teatrais é muito cara à Spolin, e à quem compartilha a preocupação com a formação de público.

Coordenador de oficina... o jogador especialista

A partir das várias premissas levantadas acima, podemos notar a importância do professor/coordenador no processo de aprendizagem dos alunos para o jogo de improvisação. Já vimos que o professor precisa entender o jogo como processo e que o aluno poderá desenvolver novas habilidades e competências a cada etapa. A observação da capacidade individual de lidar com as dificuldades postas no jogo é imprescindível para a avaliação da etapa vivida, bem como para o planejamento do próximo passo.

Viola Spolin (2003) demonstra grande preocupação sobre essa questão, dedicando várias linhas do seu texto ao coordenador de oficina, visando eliminar atitudes autoritárias no trabalho com crianças e jovens iniciantes. Ao abordar, por exemplo, a *espontaneidade*, ela insiste em que o coordenador não assuma atitudes de julgamento, permitindo que a criança crie livremente, sem passar, assim, pelo crivo cultural da aprovação/reprovação. Dessa forma "o professor deve sempre se colocar fora das descobertas dos alunos sem interpretar ou forçar conclusões" (p. 8). É o clamor pela autonomia do aluno, e por uma educação entendida como mediadora do conhecimento que o próprio aluno deve construir. Porque, segundo Spolin (2003, p. 8):

> A verdadeira liberdade pessoal e a auto-expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre o aluno e o professor, e

[7] Já na década de sessenta surgiram algumas companhias profissionais de teatro que se especializaram em espetáculos de improvisação. *The Compass Players* e*Second City* (já mencionados), são exemplos disso.

> as dependências do aluno pelo professor e do professor pelo aluno sejam eliminadas.

Na entrevista com Mariana Muniz, que além de jogadora, é diretora, árbitro de match de Impro, e educadora, perguntamos sobre o papel do coordenador de oficina:

> – Como você define o papel do professor de teatro, como coordenador de oficina de jogos de improvisação?
> - **O professor deve ser um jogador**, diferenciado, mas deve ser um jogador. Isso se vê de uma maneira geral na metodologia teatral. **Lecoq, por exemplo, era o do dono do circo** quando dava o trabalho com o palhaço, ou então, o Rei, no trabalho com o bufão. **O jogo deve estar presente o tempo todo**, inclusive nos momentos de avaliação. **Não gosto de pensar que o aprendizado teatral**, inclusive na universidade ou conservatórios, **tenha que passar pelo sofrimento**. Prefiro, como professora, **dizer as verdades em um universo lúdico**. Inspiro-me muito na metodologia do Lecoq, inclusive na questão da via negativa da aprendizagem. Não sei como isso se dá com crianças, é outra etapa do desenvolvimento, mas com adultos e, principalmente, com estudantes de teatro, acredito ser bastante válido. (grifos nossos)

Como vemos, Mariana Muniz propõe o total envolvimento do professor no jogo, e dentro do jogo é que ele encontrará o "como" resolver certos problemas que irão surgir. O coordenador é um jogador privilegiado, ele tem a visão do todo e a de cada indivíduo, ele joga ao propor o jogo, ao dar comandos, ao fazer interferências, ao abrir espaço para avaliação e participar dela, etc. A participação no jogo gera cumplicidade, que por sua vez estreita os laços na relação professor/aluno. Assim, confiantes, os alunos poderão se soltar cada vez, sabendo que não há alguém de fora que olha e avalia tudo, mas alguém que participa - um jogador especialista - e que, de repente, propõe que os próprios participantes encontrem soluções dentro do jogo.

Flávio Desgranges (2006), ao tratar do jogo dramático, avalia a importância do coordenador para instaurar um ambiente propício ao jogo, "um ambiente arejado, aberto para diferentes pontos de vista e diferentes tratamentos cênicos; mesmo que as escolhas dos participantes possam parecer desinteressantes para o coordenador" (p. 98). O coordenador é responsável pela condução dos trabalhos, e o planejamento das sessões de trabalho deve ser programado com clareza, no que diz respeito ao encadeamento de um exercício ao outro, trabalhando a idéia de um fio condutor entre os exercícios, que pode ser um aspecto da linguagem, um material, um tema. O que, segundo o autor, revela um "rastro" a ser perseguido durante os jogos, e que dá clareza aos participantes do processo de aprendizagem. Ou seja, quanto mais os participantes tiverem noção do processo de desenvolvimento nos jogos de improvisação, mais poderão combater a ansiedade e as frustrações.

Rosa Iavelberg (2003) ao abordar a formação educacional do professor de arte, aponta que “O saber educacional envolve saber sobre processos de aprendizagem e organização de situação didática; saber sobre a gênese da aprendizagem de conceitos, princípios, procedimentos e valores; selecionar os conteúdos na concretização do planejamento e conhecer a relação entre conteúdo e método” (p. 53).

A avaliação do jogo também é outra questão fundamental para o coordenador. Se por um lado é preciso estimular os jogadores-platéia, e os jogadores em jogo, a expressarem seus pontos de vista e levantarem questões sobre o fazer teatral, por outro é preciso saber não influenciar os alunos em seus posicionamentos. Ainda assim, o coordenador pode se posicionar quando for necessário, como afirma Desgranges (2006, p. 116):

> O coordenador das atividades pode e deve participar do debate com os jogadores do grupo, não só conduzindo o debate, propondo questões, para que não assuma sozinho a avaliação, mas também manifestando sua opinião, sem com isto silenciar a opinião dos outros jogadores.

Desgranges nos diz que o coordenador deve sim expor sua opinião, da mesma forma que Muniz quando diz “*Prefiro, como professora, dizer as verdades em um universo lúdico” citada logo acima.* Ou seja, em sua fala fica clara a intervenção e sua opinião sobre o jogo realizado. No entanto é bom reforçarmos a ressalva de Desgranges de que o coordenador não pode assumir a avaliação sozinho, nem silenciar os jogadores com sua fala.

É importante ainda ressaltar outro aspecto sobre o coordenador, que diz respeito à sua experiência como jogador, que nos faz refletir sobre a prática dos professores da escola pública com o sistema de jogos teatrais, objeto desse estudo. Já vimos que o jogo ensina o próprio jogo, que quanto mais experiente, mais o jogador saberá jogar, conhecendo-o melhor e mais a fundo. Isso é condição *sine qua non* para uma boa condução: a experiência como jogador, bem como coordenador. Se o coordenador tiver uma boa experiência como jogador poderá estar atento a detalhes, e também sensível a particularidades de cada jogador, ou de cada jogo. Se o coordenador possuir experiência nesta função terá um olhar mais atento, uma prática mais organizada, um diálogo mais aberto, sem medo de perder as rédeas do debate, por exemplo. Desgranges (2006), ao analisar o sistema de Spolin, parte do princípio de que a proposta é denominada de sistema pelo fato de Spolin ter organizado sistematicamente os jogos teatrais com fins pedagógicos, apresentando detalhes na condução dos jogos por parte do professor coordenador. Ele afirma que é

importantíssimo o coordenador da oficina ter uma boa bagagem teatral e experiência com jogos, já que:

> A experiência teatral do coordenador é fundamental na condução de um processo de Jogos Teatrais, valendo-se necessariamente de uma atuação própria na organização e proposição dos jogos, de maneira que não os utilize como cartilha, mas instaurando uma necessária flexibilidade na leitura das propostas de Spolin. (2006, p. 118)

A partir dessa premissa, podemos perguntar: Como se dá a pratica dos professores de Arte, com formação em Artes Cênicas/Teatro, que tiveram pouco, e há casos de não haver nenhum, contato com o sistema de Spolin na sua formação, bem como o fato de a experiência de fazer teatral se resumir ao âmbito da academia?

Esta inquietação representa um estranhamento sobre o *status* de *especialista* que o licenciado em Artes Cênicas recebe ao concluir seu curso. Podemos chamar de especialista a pessoa que tem apenas algumas poucas experiências em teatro fruto da sala de aula na faculdade?

Mirian Celeste Martins (2008), em *Conceito e Terminologia – aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de Arte,* ao usar a metáfora da aula como um banquete de celebração do conhecimento, no qual estão reunidos mestre e aprendizes, descreve o papel do 'mestre' da seguinte forma:

> Ao mestre cabe preparar a refeição. Sua tarefa é oferecer a comida que alimenta o aprendiz, é também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos pelos alunos ou visitantes, alimentando-se também. Mas o que eles desejam comer? O que esperam desta nutrição? Como fazer com que o prato do conhecimento, nem sempre saboroso ao primeiro olhar, seja metabolizado com o que já sabem? Por que oferecer determinado alimento? (2008, p. 50)

Com esta imagem, além de propor a aula de arte como espaço de prazer e descobertas, Martins divide conosco sua preocupação com a natureza provocativa do papel do coordenador. Cabe a ele lançar questões, aperitivos que despertem a vontade de comer nos alunos. *Mas o que desejam comer,* ela pergunta, muitos professores, tentando responder esta questão podem pensar que eles querem comer o que pertence à sua realidade, no caso da escola pública, seria talvez o arroz com feijão, um ovo, talvez um pedaço de frango. Será que é só isso que querem comer? Será que se o mestre ofertar algo diferente, talvez até exótico, eles não se esbaldarão? E de tanto experimentar o diferente, este passe a familiar e de fácil digestão? Contudo Martins ainda provoca questionando *Porque oferecer determinado alimento?* O que leva o professor, em seu planejamento, escolher trabalhar com os jogos de improvisação, e

depois a selecionar este ou aquele jogo? E no contato com o grupo, o que é preciso rever, na percepção dos processos individuais ou do coletivo? Todas estas questões, somadas as que trouxemos sobre o trabalho específico do coordenador de teatro, são cruciais para o professor de teatro da escola pública.

O Jogo Dramático

Ao jogo de faz-de-conta de representação da criança foi dado o nome de *jogo dramático.* O termo *jogo dramático* (PUPO, 2009, p. 12), que já havia aparecido nas obras de Jacques Copeau e Charles Dullin, se solidificou com o francês Léon Chancerel[8], na década de trinta, que buscava na infância e na juventude a base para renovar a arte teatral, e que tinha como objetivo: "que os jovens, ao invés de copiarem gestos, entonações, movimentos do professor, fossem levados a encontrar por si mesmos as características das situações e personagens experimentados". Jogo Dramático, então, passa a ser usado, na França, tanto para denominar o jogo da criança (imitação e/ou representação), como a atividade teatral (representação intencional). Como é o caso do termo francês, *Jeu Dramatique,* se refere tanto ao jogo da criança como ao de jovens e adultos. Esse conceito de jogo dramático lançado por Chancerel ganhou adeptos importantes dentro do sistema educacional francês, entre os quais: Richard Monod e Jean-Pierre Ryngaert. Ambos desenvolveram suas pesquisas com o jogo dramático, aprofundando e ampliando. Dessa forma, o jogo dramático ganhou grande repercussão na França, sendo hoje bastante praticado tanto por professores e atores quanto em ações culturais (PUPO, 1997:2005; MARTINS, M. B., 2004).

Patrice Pavis em seu *Dicionário de Teatro* (2007) define jogo dramático como:

> Prática coletiva que reúne um grupo de *jogadores* (e não de atores, grifo do autor) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação. Portanto, não há separação entre ator e espectador, mas a expectativa de fazer com que cada um participe de uma atividade (mais que de uma ação) cênica.

Pavis, ao dizer que não há mais separação entre ator e platéia, reforça a importância da platéia no jogo de improvisação e fala da fragilidade da fronteira entre espaço de jogo e platéia. Por outro lado, parece não deixar claro a diferença entre atividade e ação no jogo dramático. Entretanto, ele completa sua definição dizendo que

[8] O francês Léon Chancerel exerceu grande influência no teatro brasileiro quando, mais tarde, através de suas publicações de *Cahiers d´art dramatique,* inspirou os *Cadernos de Teatro* do Tablado, coordenados por Maria Clara Machado, no Rio de Janeiro (PUPO, 2009, p. 12 – grifos da autora)

o jogo dramático apresenta duas funções didáticas importantes no teatro: ensinar os mecanismos fundamentais do teatro aos seus participantes (personagem, convenção, dialética dos diálogos e situações, dinâmicas dos grupos) e proporcionar e provocar situações corporais e emocionais no jogo e na vida dos jogadores. Vemos que a função didática do jogo dramático se assemelha a do jogo teatral, ficando de fora apenas a *emoção* que não é privilegiada na proposta de Viola Spolin.

Peter Slade (1978) afirma que, derivando da palavra grega *drao, drama* significa "eu faço, eu luto", e que, portanto, no fazer e lutar a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais (para o autor o jogo funciona também como válvula de escape emocional) e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. Ele explica que no jogo dramático: "Nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que *nós a imponhamos*"(p.18). Para o autor todos são fazedores no jogo dramático. Entretanto, ele inclui a platéia nesse "todos" justificando que "tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo"(p.18).

Flávio Desgranges (2006, p.95), sobre a questão pedagógica do jogo dramático, fala de características fundamentais dessa categoria:

> Pode-se caracterizar o Jogo Dramático como uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com diversas produções espetaculares.

Desgranges, nas oficinas com jogos dramáticos, diz que os participantes devem estar abertos para aceitarem as idéias dos outros jogadores, temas e formas de solução do jogo. O que nos remete aos princípios *Escuta* e *Aceitação*, estudados neste capítulo.

O Jogo Teatral

Jogos teatrais são jogos de natureza lúdica, com regras próprias definidas pelos participantes do jogo, e que apresentam problemas de atuação cênica a serem "resolvidos" pelos jogadores. Além dessa estrutura básica, comum a outros tipos de jogos, ou seja o jogo de regras, o jogo teatral engloba três elementos dramáticos:

personagem (Quem), cenário (Onde) e ação ou atividade cênica (O Quê). Portanto são jogos com fins pedagógicos para o ensino de teatro, e foram formulados por Viola Spolin[9], que buscava, através dos jogos, fazer com que os alunos iniciantes de teatro ou atores amadores se libertassem de representações mecânicas, estereotipadas. Spolin (2003, p. XXVIII) afirma que com os jogos teatrais:

> Os próprios jogadores criavam suas cenas sem o benefício de um dramaturgo ou de exemplos dados pelo professor-diretor, enquanto eram libertados para receber as convenções do palco. Usando a simples estrutura de orientação denominada ONDE, QUEM, e O QUÊ, eles podiam colocar toda a espontaneidade para trabalhar ao criar cenas após cenas de material novo. Envolvidos com a estrutura e concentrados na solução de um problema diferente em cada exercício, eles abandonavam gradualmente seus comportamentos mecânicos, emoções, etc., e entravam na realidade do palco, livre e naturalmente, especializados em técnicas improvisacionais e preparados para assumir quaisquer papéis em peças escritas.

Para os participantes da oficina teatral há ainda três elementos que são condutores do jogo: FOCO, que indica a atividade que o jogador deve desenvolver: como dar realidade a um objeto; INSTRUÇÃO, que deve apresentar a proposta do jogo de forma clara; e AVALIAÇÃO, que coloca a platéia, parte do grupo de jogadores, em situação de cumplicidade na observação do jogo. A platéia deverá verificar se o ator manteve ou não o FOCO durante o exercício, e se conseguiu resolver o problema dado. Voltaremos a falar mais detalhadamente sobre cada um destes elementos ao tratar do Sistema de Spolin.

Chacra (2007) aponta no jogo teatral a potência geradora de texto teatral, já que "o jogo teatral faz nascer um 'texto' por meio do desenvolvimento de uma linguagem teatral consciente, objetiva e comunicável, no instante da representação" (p. 66). Esse texto, no caso do jogo teatral, está sempre em processo, já que a cada jogo um novo texto surgirá, podendo surgir a partir de estratégias diferentes também. Ainda que seja um texto frágil, visto que carente de lapidação, o texto que surge do jogo teatral vem com o frescor da ação criada no momento, carregada de energia e entrega. O jogo teatral como ponto de partida para criação de texto ou o uso de fragmento de texto como ponto de partida para o jogo teatral, vieram depois a ser bastante exploradas tanto no que concerne ao uso de jogos com fins pedagógicos, ou com finalidade de criação de espetáculo, ou ainda com ambos. Isso logo depois da pesquisa de Chacra

[9] O Sistema de Jogos Teatrais desenvolvido por Spolin, também denominado *Spolin Games,* foi publicado pela primeira vez em 1963, nos Estados Unidos, e no Brasil em 1979 com o título *Improvisação para o Teatro,* traduzidos por Ingrid Dormien Koudela (que também assina a Introdução do livro) e Eduardo Amos.

ser publicada pela primeira vez em 1983, estando presentes principalmente nos estudos de Ingrid Koudela e Maria Lúcio Pupo da USP.

A regra que permeia o jogo teatral é um parâmetro de limites que os jogadores devem obedecer. Assim, se um jogador "quiser burlar" as regras do jogo, será repreendido pelos outros jogadores, bem como questionados quando da avaliação do jogo pelos jogadores-platéia. É como num jogo de rua, como um jogo do *Rouba Bandeira*, por exemplo, no qual os jogadores sabem que se forem pegos no campo do inimigo deverão permanecer congelados até que sejam salvos (se forem) por um aliado, e caso ele saia sem ser salvo, haverá pronto consenso de que "não valeu", e os jogadores do time adversário irão reclamar justiça. Entretanto, a regra do jogo não deve ser alicerce para uma relação autoritária. Uma vez que haja concordância no grupo pode-se flexibilizar determinada regra. Koudela (2002, p. 49) afirma que "Na instituição lúdica, a regra pressupõe processo de interação. O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida."

Outro ponto importante na proposta de Spolin é a problematização, que vai lançando desafios aos jogadores para que eles possam lidar com suas dificuldades. Sobre essa característica do jogo teatral a Profª Pupo (2001)[10] nos lembra que "a fábula e o enredo deixam de ser o fio condutor dos jogadores, em favor da ênfase em outro eixo: a contínua problematização dos diferentes elementos constitutivos da cena". O que representa um salto importante no tocante aos indutores do jogo de improvisação, cuja prática com roteiro e fábula é bastante comum, e seus resultados nem sempre levam a uma atuação criativa e autoral, como podemos ver no diálogo com Ryngaert quando abordamos a pouco os *motes* da improvisação.

Por que o Sistema de Spolin?

Para nossa pesquisa, o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin se apresentou como o melhor parâmetro de investigação no uso de jogos e da prática dos professores da rede pública estadual em primeiro lugar por serem referência no sistema de ensino brasileiro, difundido graças às pesquisas realizadas na ECA/USP, e em especial pelo trabalho de Ingrid Dormien Koudela, que traduziu toda a obra de Spolin. Em segundo, pelo fato de se constituírem material de fácil acesso aos professores, por estarem

[10] Texto *O Lúdico e a Construção do Sentido,* publicado pela Revista Sala Preta nº 1, 2001, pelo Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP.

sistematizados com orientações de trabalho, planos de aula, propostas de oficinas para crianças, e reflexões sobre a oficina de jogos, assim como o papel do coordenador. É de fácil acesso ao professor porque está na escola, como decorrência de um projeto da CENP. A bibliografia sobre essa prática é um diferencial importante para a escolha, já que engloba os livros de Spolin, artigos e pesquisas sobre a prática com os jogos teatrais, e livros publicados. Os PNCs usam o termo *jogo teatral* frequentemente ao falar do ensino de teatro, e da importância dos jogos, e aponta *Improvisação para o Teatro* em suas referências bibliográficas.

Mas isso ainda não seria suficiente para justificar a escolha dessa categoria de jogo em nossa pesquisa. É preciso somar a esse fator, e isso sim é importante, as características do sistema – criatividade e espontaneidade como centro do processo; problema para resolver problema; uso de jogos tradicionais; sistematização de uso dos elementos dramáticos figurados nos pronomes Quem / Onde / O Quê; comandos objetivos baseados no Foco do jogo; proposta de avaliação também a partir do Foco que orienta o olhar da platéia e elimina julgamentos de valor (moral, religioso, cultural, etc.) ou de gosto pessoal, entre outras coisas – é a principal razão para o sistema de Spolin merecer destaque neste estudo.

Isso não significa dizer que entendemos o jogo dramático como categoria menor. O jogo dramático também é importantíssimo para o ensino de teatro, e tem suas particularidades que precisam ser apropriadas e exploradas para maior proveito por parte do coordenador e do grupo. Tanto isso é verdade que as duas categorias de jogo apresentam vários pontos em comum. Maria Lúcio Pupo (2005), traçando um paralelo entre as duas modalidades, vê uma grande proximidade entre jogos teatrais e jogos dramáticos, já que segundo ela as duas modalidades são baseadas na improvisação e têm regras precisas que são pré-estabelecidas. Nas duas categorias, o jogador é desafiado a resolver um problema dado, de forma cênica, mediante a construção física de uma ficção. Ela aponta cinco princípios comuns[11] que sintetizam as características das duas modalidades:

- Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio jogar;
- Na medida em que visam ao desenvolvimento da capacidade de jogo numa perspectiva de comunicação teatral, têm na platéia – interna ao

[11] Em *Palavras em Jogo – textos literários e teatro-educação (1997)* Pupo descreve apenas quatro características comuns entre as duas categorias, o terceiro item dessa lista foi acrescentado em *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral* (2005), que é a publicação da pesquisa de 97, revista.

> próprio grupo de jogadores – um elemento essencial para a avaliação do crescimento dos participantes;
>
> - Excluem a ilustração de histórias ou temas previamente eleitos, o que os associa ao questionamento do caráter imprescindível da fábula, característico do teatro da contemporaneidade;
> - A partir de propostas estruturais, derivadas da linguagem teatral, possibilitam que desejos, temas, e situações de jogo possam emergir do próprio grupo;
> - Permitem que o grau de envolvimento do grupo no fazer teatral seja definido por ele próprio, em função de sua motivação e de suas possibilidades. (2005, p. 24)

Pupo ainda nos lembra que o jogo teatral engloba as regras do jogo dramático (personagem, cenário e ação) e inclui outras duas, Foco e Instrução, que ela considera altamente operacionais. A partir dessa análise, Pupo formulou toda a base de investigação que realizou em Tétuan, no Marrocos, com o sistema de Spolin como parte de sua pesquisa que buscava entender como se dava a criação de texto a partir do jogo e a criação de um jogo a partir de textos. Sua pesquisa resultou na tese de Livre Docência, publicada no livro *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral,* em 2005*.* As observações acerca das duas modalidades, e seus pontos em comum, derrubam qualquer suspeita de que um seja superior ao outro. Muito pelo contrário, ambos devem ser experimentados pelo coordenador e pelo grupo de jogadores, já que o grande centro da questão é o teatro. E no âmbito da escola pública o foco é o ensino do teatro, de forma ampla, que abarque todos os elementos teatrais, e de forma a servir ao desenvolvimento de uma atuação criativa e autônoma, bem como propiciar espaço para a expressão subjetiva da individualidade e do coletivo.

O sistema de Spolin está a serviço do ensino de teatro, a serviço da espontaneidade e criatividade, da autonomia do jogador, da expressão da subjetividade, etc., e por isso foi escolhido para o nosso propósito. Ele apresenta proposta didática clara, organizada, e com objetivos definidos, e isso nos interessa também. Isso não significa dizer que é simples de entender e propor aos alunos, explorando os todos os aspectos do sistema, sendo que ainda é possível ir além do próprio sistema, mas também não deve ser utilizado pelo professor como um caderno de receitas. A própria Spolin (2003) incita o coordenador a trabalhar a partir de sua realidade, da realidade do seu grupo, do teatro que se quer realizar com determinado coletivo, indicando que o teatro, por excelência, é que aponta as necessidades:

> São as exigências da própria forma de arte que devem nos apontar o caminho, moldando e regulando nosso trabalho, e remodelando a nós mesmos para enfrentar o impacto dessa grande força. Nossa preocupação é manter uma

> realidade viva e em transformação para nós mesmos e não trabalhar compulsivamente por um resultado final. (2003, p. 18)

Sabemos que o Jogo Teatral não é a única forma de ensinar teatro, único conteúdo ou estratégia didática. Mas é uma forma valiosa, já que é conteúdo fundamental para o iniciante e para o mais experiente, e estratégia significativa para o trabalho do professor. Por isso, concordamos com Ryngaert (2009, p. 29) quando expõe sua vontade de se concentrar na essência do jogo e não nas discussões acerca de etiquetas, afirmando ainda que "Cabe a cada um definir suas práticas em função de situações diferentes. Entre as qualidades do instrumento teatral, darei prioridade a sua flexibilidade."

Antes de entrarmos no capítulo II, que estuda o Sistema de jogos de Viola Spolin, expandimos o texto falando sobre improvisação para o teatro no diálogo com o contemporâneo e as atuais propostas de espetáculos teatrais. Esta ampliação foi fruto das descobertas durante a pesquisa, as novas entrevistas e as contribuições da banca no momento da qualificação.

Improvisação: espetáculo em processo

A Improvisação faz parte da arte e do universo dos artistas. Improvisação não é privilégio do Teatro, podemos observar essa prática nas Artes Visuais, na Dança, bem como na Música. Entretanto, ao longo da história, a improvisação ganhou cada vez mais espaço na prática teatral, por parte dos atores, diretores, e mais recentemente o público.

Podemos entender a improvisação como parte intrínseca do trabalho do ator e do ato teatral. Durante muito tempo, ela foi utilizada apenas como procedimento no processo de criação de espetáculo. A técnica de improviso foi bastante utilizada para se chegar a uma forma cênica definitiva, aquela considerada ideal para apresentar ao público. Depois de alcançada essa forma ideal, ela se transformava em cena a ser repetida em todas as apresentações.

Pelo que apontamos acima, a improvisação era vista como algo menor, e, portanto, servia apenas como meio para se chegar ao produto acabado. Contudo, de maneira mais ampla, a improvisação pode ser percebida como característica imanente ao espetáculo teatral, mesmo os mais estruturados, ensaiados, e prontos para apresentação. Como podemos confirmar na fala de Chacra (2007, p. 15) ao dizer que "Por mais preparado, ensaiado e pronto, o teatro, no seu grau máximo de cristalização

– embora passível de reprodução – ainda assim ele não é capaz de se repetir exata e identicamente do mesmo jeito (...)".

Todavia, quando se trata de espetáculo ensaiado, o espaço para improvisação está limitado ao mínimo possível. Ela pode ser percebida em termos de flexão do texto, pausas, e gestos (expressos em tempos diferentes, tonalidades, energia e impulsos, etc.), ou, por outro lado, em termos de uma necessidade, como quando um ator esquece uma fala, ou seu (sua) companheiro (a) de cena esquece e ele precisa "socorrê-lo (a)". Chacra (2007) nos lembra uma terceira forma de improvisação, percebida no espetáculo ensaiado: as *gags*, também conhecidas por *cacos*. Trata-se de textos acrescentados ou modificados pelos atores, que podem acontecer apenas em determinada apresentação, ou entrar para o texto original, dependendo de seu sucesso (o riso da platéia).

Há outras formas de teatro que têm como base a improvisação. Assim como o teatro tradicional, suas origens são bem antigas. Chacra chega a afirmar que o ato de improvisar remonta à origem do homem, e que todas as formas de arte passaram pelo processo improvisacional.

Mas como forma teatral, o grande acontecimento cênico que fez uso da improvisação foi *a commedia dell' arte,* que também resulta da tentativa de romper com o teatro erudito de sua época, no qual os atores improvisavam a partir de um *esquema, de um assunto.* Os atores usavam máscara e representavam um único personagem ao longo de sua vida. As improvisações, segundo Sandra Chacra (2007, p. 30), eram "caracterizadas por enorme vitalidade e liberdade, apoiadas exclusivamente na arte do ator". Ela reforça que esse ator era dotado de uma técnica apurada, criatividade, e conhecimento de música e línguas, de modo que não se tratava de "atores improvisados*"*, mas sim de "atores que exercitavam sua técnica *all'improviso*" (grifo da autora). A *commedia dell'arte* influenciou o gênero cômico no teatro, mais tarde a prática teatral com uso da improvisação, bem como todo o teatro ocidental.

De lá pra cá muita coisa aconteceu. A improvisação passou a ser vista com outros olhos. Graças à *commedia dell'arte*, improvisar ganhou status de importância no teatro moderno. Passando por vários nomes importantes como Stanislavski, Meyerhold, Eugênio Barba, Grotovski, Peter Brook, e tantos outros que se debruçaram sobre a prática do teatro com uso da improvisação na segunda metade do século XIX, e no século XX. A improvisação ganhou uma dimensão enorme em relação às funções que ocupava no teatro.

Dentre esses grandes nomes do teatro, Muniz, em sua tese de doutorado[12], destaca a importância de Jaques Copeau, para a retomada da improvisação no teatro, e para as práticas de *teatro de improvisação* sobre o qual falaremos adiante. Segundo Muniz, Copeau, que foi contemporâneo de Stanislawski, Meyerhold, Gordon Graic, Dalcroze, entre outros, se destacou na área da pedagogia teatral, ainda que tenha atuado como ator, diretor, professor, dramaturgo, cenógrafo, e crítico teatral. Para ele a verdadeira questão do trabalho do ator era a simplicidade. O ator deveria ocupar lugar de destaque em relação aos outros elementos do teatro, ao que ele denominava *protagonismo do ator*, e buscava libertar esse ator dos vícios de representação da época, de modo a restabelecer o contato com sua ingenuidade e simplicidade. Contudo, o foco de Copeau não era apenas o ator, mas também o público, como escreve Muniz (2004, p. 107), "Na busca da simplicidade, da ingenuidade, da recuperação da surpresa e encantamento por parte do público, Copeau define o espetáculo teatral em dois elementos básicos: o ator e o público"[13].

Copeau via a improvisação como a saída para a renovação teatral de seu tempo. Por isso buscava desenvolver um tipo de teatro que acontecesse *all improviso*. Para fugir das questões impostas pelo teatro comercial, e com a certeza de que era necessário pensar o trabalho do ator como um trabalho de grupo, ele cria a Companhia *Vieux Colombier.* Sua ambição era criar um novo tipo de comédia, criar a *Nova Comédia Improvisada*, inspirado na *commedia dell'art*, bastante interessado na relação do ator com o público. Sua idéia era criar com seus atores, personagens arquétipos, como na *commedia dell'art*, mas contextualizados em sua realidade, e capazes de desenvolverem situações das mais diversas na prática da improvisação, podendo transitar entre a comédia ou o drama. Copeau, na primeira metade do século XX, passou a investigar o jogo infantil, e acreditava que o ator deve jogar como uma criança. Por isso desenvolveu uma série de jogos e passou a explorar essa prática com seus atores. Muniz (2004) aponta essa inovação pedagógica de treinamento do ator através de jogos como o ponto de partida para várias outras iniciativas que viriam depois, entre as quais a de Viola Spolin e Johnstones:

> O vínculo entre improvisação e jogo, vislumbrada por Copeau no início do século XX, será recuperada por muitos pedagogos e coletivos criadores da

[12] *La Improvisación como Espetáculo: Principales Experiências y Técnicas Aplicadas a La Formación Del Actor-Improvisador em La Segunda Metad Del Siglo XX,* desenvolvido na universidade de Alcalá, Espanha, 2004.

[13] "En la búsqueda de la sencillez, de la ingenuidad, de la recuperación de la sorpresa y del encantamento por parte del público, Copeau reduce el espectáculo teatral a dos elementos básicos: el actor y el público", tradução livre.

> segunda metade do século passado. A importância do jogo no trabalho de formação do ator, e principalmente na formação do ator improvisador, será recuperada por Johnstone, Viola Spolin, entre muitos outros. (2004, p. 117)

Apesar das importantes investigações com uso da improvisação no teatro por parte de grandes nomes do teatro mundial, como citamos acima, o grande acontecimento, ligado a improvisação, no cenário teatral, se deu com os movimentos de vanguarda do teatro entre as décadas de 50 e 70, do século passado, em especial os grupos e intelectuais do teatro off-off-broadway, nos Estados Unidos. Com o auge dos movimentos sociais e políticos, era preciso pensar um tipo de teatro que tirasse o espectador da posição cômoda e passiva de observadores do fazer artístico. O apelo para um teatro engajado politicamente fez com que o objetivo do teatro fosse estabelecer uma parceria com a platéia na construção do espetáculo. Isso implicaria em abrir espaços, romper paradigmas, e romper com a tradição.

O entendimento de que era preciso desconstruir a figura do público de teatro, tirando-o da posição de receptores, ouvintes, do espetáculo teatral, e extraindo dele uma participação mais visceral no ato cênico, participando, colaborando, ajudando a dar forma à proposta teatral, fez com que todos os pressupostos estruturais do teatro fossem repensados. O palco Italiano e a quarta parede vêm abaixo. A separação palco-platéia, que colaborava imensamente para uma postura passiva dos membros da platéia, e que trazia um peso histórico de lugar onde se vai para ver, é abolida e o teatro passa a acontecer na rua, em praças, etc. O texto passa a ganhar outra conotação que não apenas a da peça escrita: a de um conjunto de sinais, signos, e símbolos, verbais e não verbais, presentes em um espetáculo (CHACRA, 2006). O texto precisa dar brecha à intervenção do público, ou ser produzido junto com o público, *in loco,* para garantir uma relação de co-autoria no espetáculo. Além disso, é preciso diminuir a distância entre ficção e realidade, quebrando com a idéia de personagem de ficção, e estreitar os laços de relacionamento ator/platéia. O teatro de vanguarda americano rompe com todas essas questões do teatro tradicional, como aponta Desgranges (2006, p. 58):

> Um teatro, até então, centrado no texto (na fábula), em uma ação dramática bem delineada, na construção de personagens de ficção, e no convite ao espectador a assistir uma história que transcorreria em cena, viu, a partir desse período, serem ampliados seus pressupostos constituidores, convenções que definiam a maneira com que artistas e espectadores deveriam relacionar-se, e que estabeleciam o que todos deveriam esperar de um encontro teatral.

O teatro e o ator passam, mais do que nunca, a se valer da improvisação como recurso de elaboração da cena na relação com a platéia. Esta participa e direciona, também por uso de improvisação, uma vez que é convidado a entrar numa história que não conhece. À medida que esse espectador vai entendendo seu papel, vai ocupando o espaço que lhe é dado à medida que o espetáculo vai acontecendo. É o chamado Teatro Participação. Entre os principais representantes desse movimento podemos apontar: o Living Theater; o Open Theater, Bread and Puppet, Firehouse Theater, Performance Group, San Francisco Mime Troup e Teatro Campesino. Esses grupos, segundo Chacra (2007), transformaram o teatro em verdadeiro acontecimento coletivo. E apesar da contestação política não ter mais forças na atualidade, a participação do público continuou a ser investigada por vários outros grupos e encenadores, influenciando todo o teatro ocidental. Chacra aponta essa influência, no teatro brasileiro, nos trabalhos de José Celso Martinez Corrêa, com o *Te-Ato* (cujo teatro também está fortemente ligado à idéia de ritual) e Augusto Boal, com o *Teatro do Oprimido*, e que entendem o fenômeno teatral como resultado de co-autoria com o público.

Todas essas mudanças reforçam a idéia do teatro como algo vivo e em processo constante de transformação, como uma busca de respostas às questões impostas pela sociedade e época em que vivemos. Como forma de rompermos com a arte comercial ou congelada no tempo e no espaço. Sem dúvida alguma, como escreve Guenóun (2004, p. 153) "O teatro quer ser repensado, relançado, retomado. Não podemos nos satisfazer com sua letargia e aceitar sua extinção. Cada qual pode inventar os meios dessa recuperação, que são incontáveis". E a improvisação teatral tem se constituído como elemento fundamental nessa buscar por "reinventar os meios".

Como vimos, as pesquisas de Copeau, bem como as experiências do Teatro Participação, fizeram com que a improvisação voltasse a ter espaço de destaque no teatro, como já havia acontecido com a *commedia dell'art.* De lá pra cá, outras tantas experiências têm revelado a potência da improvisação não como meio, mas como fim de uma proposta cênica. Muitos grupos passaram a trabalhar com a idéia de *espetáculo em processo*, ou seja, o espetáculo deve ser construído em conjunto com o público. Essa co-autoria é evidente, por exemplo, no Teatro Fórum que propõe a interferência do público para a construção de um possível novo desfecho para o espetáculo. Apesar de contar uma história com texto e marcações definidas, ao final o

coringa[14] do jogo questiona quem assiste sobre outra saída para o final trágico do protagonista, e quem propuser uma alternativa é convidado a representar o papel do protagonista. Além de possibilidades de cena com pessoas da platéia o espetáculo, como o próprio nome diz, propõe um fórum discussão sobre o tema apresentado.

Chacra (2007) diferencia os termos *teatro improvisado* e *improvisação* teatral da seguinte forma: *teatro improvisado* é um termo que se refere à qualidade de um tipo de teatro, enquanto *improvisação teatral* é a improvisação praticada no teatro, de forma geral, o termo *teatral,* portanto, como qualidade de um tipo de improvisação, como existe a musical, etc. Concordamos com a definição de *improvisação teatral* da autora, que, portanto, não serve para o tipo de teatro a que nos referimos aqui, já *teatro improvisado* é uma denominação que pode significar "um teatro que é feito às pressas", e não é isso que queremos expressar. Atualmente é comum ouvirmos uma terceira possibilidade: *espetáculo de improvisação.* Também conhecido como *Impro,* o espetáculo de improvisação é em alguns casos estruturado a partir de jogos de improvisação, e, portanto, as cenas que surgirão no espaço cênico é que são improvisadas, bem como as relações estabelecidas com o público. Entretanto, nem todos partem de jogos, e sim de improvisação teatral a partir de temas, histórias, e outros motes que são propostos pela platéia.

Atualmente existem vários grupos e companhias que se valem da improvisação como proposta de *espetáculo em processo,* a partir de uma estrutura de jogos. Aproximando o jogo de improvisação dos jogos esportivos, nasceu, no bojo dessas companhias, o teatro improvisado no formato desportivo, conhecido também como Catch de improvisação, entre elas: o Inédit Théâtre (França); o TheatreSport (Canadá e muitos outros países, incluindo Brasil); a LPI – Liga Profesional de Improvisación (Argentina); o Mamut (Chile); a ImproMadri (Espanha); Action Impro (Colômbia); Complot/ Escena (México); e Loose Moose Theatre (Canada). Além disso, encontramos também festivais de improvisação, como: o *Match de Improvisação*[15],

---

[14] Coringa é a denominação dada ao jogador que faz a mediação com o público, provocando e incentivando que alguém da platéia encontre outro desfecho para o destino do personagem oprimido. Além de questionar se há ou não possibilidade de mudarmos essa hierarquia social de opressores e oprimidos, o que faz surgir o fórum.

[15] O Match de Impro foi criado por Robert Gravel e Yvon Leduc e baseia sua técnica nas pesquisas do mestre inglês Keith Johnstone. Depois de várias experiências com a improvisação teatral, por um grupo de atores do Teatro Experimental de Montreal, surgiu a idéia de uma peça teatral que, como um esporte, fosse única e irrepetível em cada representação. Criou-se assim no ano de 1977 um espetáculo esportivo-teatral baseado no hóquei sobre gelo que, com regras apropriadas, e dentro de um marco adequado, gera um estado de competição: nascia assim o Match de Improvisação, transformando-se num sucesso imediato. Logo o jogo conquistou os países da Europa e América do Sul, transformando-se num êxito mundial. (http://matchbrasil.netfirms.com/portugues/match_improvisacao.htm - acesso em 20 de Outubro de 2009)

espetáculo onde equipes de lugares ou países se encontram para uma disputa de improvisação, que é jogado em diversos países.

No Brasil, já temos alguns grupos que vêm desenvolvendo essa proposta. Merecem destaque pelo trabalho renomado que vêm realizando, bem como pela pesquisa nesse tipo de teatro, que vêm se propondo a fazer: o Teatro Esporte[16] (SP); a LPI – Liga Profissional de Improvisação (BH), e o Jogando no Quintal (SP). Além desses núcleos, vários outros vêm trabalhando com improviso, como a Cia Imprópria (Ouro Preto), e a Cia Acômica (Ouro Preto). Em 2009 aconteceu em Belo Horizonte o FIMPRO[17], o Match de Improvisação no Brasil[18]. Há trabalhos de pesquisa importantes sobre a Impro no Brasil realizados por Mariana Muniz (UFMG), que trouxemos neste estudo, Vera Acthkin (PUC SP), e Pita Beli (FURB). Vera Acthkin realizou pesquisa de mestrado intitulada "O Teatro-Esporte de Keith Johnstone e o ator: a improvisação como instrumento de transformação para além do palco", 2005, que estuda as questões históricas das origens do Teatro-Esporte e do método de improvisação criado por Keith Johnstone e dos fundamentos do método, e atualmente, está concluindo seu doutorado que trata da relação do método com o ator e a relação ator-público no espetáculo, analisando o Teatro-Esporte como uma "escola" de teatro para os atores e de suas possibilidades como instrumento de formação "de" e "do" público de teatro, e que traz o título de *O Teatro-Esporte de Keith Johnstone: o improviso, o ator e o público*. Pita Beli (Patrícia Borba) realizou pesquisa de mestrado intitulada *Improvisação e Treinamento do Ator – um percurso histórico, em 2006*, e atualmente conclui seu doutorado que se intitula *O método de Improvisação de Keith Johnstone e sua utilização como ferramenta para a criação teatral.*

Como a pesquisa possibilitou a aproximação com o trabalho da Cia Jogando no Quintal, com a colaboração em entrevista da integrante do grupo Rhena de Faria, e por

---

[16] O TheatreSport foi criado pelo canadense Keith Johnstone, e chegou ao Brasil, como Teatro Esporte, em 1997, através de Vera Achatkin, jogadora, diretora e Professora Assistente na PUC de São Paulo.

[17] O FIMPRO - Festival Internacional de Improvisação de BH, é uma realização da Liga Profissional de Improvisação de Belo Horizonte, grupo que se dedica à improvisação desde 2006, sob coordenação da diretora, atriz, jogadora, e professora, Mariana Muniz. (http://marianalimamuniz.blogspot.com/2008/08/fimpro-festival-internacional-de.html - acesso em 20 de Outubro de 2009)

[18] O primeiro Campeonato Latino-Americano de Match de Improvisação de Belo Horizonte, aconteceu em setembro deste ano, dentro do FIMPRO. Nesse festival participam as seleções do Brasil, Chile, México e Argentina, em confrontos cênicos de improvisação, a partir de sugestões de títulos dadas pelo público. Os espectadores também votam nas melhores cenas e definem o placar. Uma banda improvisa a trilha sonora das cenas. O jogo é regido por regulamento internacional, e representantes das diferentes nacionalidades se revezam na arbitragem, a cada partida. (http://marianalimamuniz.blogspot.com/2008/08/fimpro-festival-internacional-de.html - acesso em 20 de Outubro de 2009)

termos tido a oportunidade de conhecer o repertório da *Cia* que está em cartaz atualmente, trazemos abaixo uma breve descrição dos espetáculos: *Jogando no Quintal; Caleidoscópio; e O Mágico de Nós*.

O primeiro espetáculo deles, homônimo do grupo*,* apresenta um cenário de campo de futebol, com times de palhaços escolhidos pela platéia, da qual também sairá os capitães dos times e o acionador do placar eletrônico. A platéia toma decisões e participa ativamente do espetáculo. Logo no início, alegremente animado por uma banda também formada por palhaços-músicos que introduzem a platéia na 'brincadeira', o juíz-palhaço explica as regras do jogo ao público e antecipa que os temas das improvisações serão sugeridos pelos integrantes da platéia, que ao final de cada rodada de improvisações (dos dois times) escolhe o time que se saiu melhor, que foi mais criativo, ou divertido, etc. Durante todo o jogo o público participa intensamente sugerindo temas, torcendo, e avaliando os jogos, chegando até mesmo a levar objetos pessoais que poderão ser introduzidos no espetáculo em determinado momento. A qualidade da relação do público, que participa ativamente direcionando (formação dos times; temas) e avaliando (estímulo; competição sadia), com os jogadores é muito boa. Cumplicidade evidente na vontade de fazer parte.

O espetáculo *Caleidoscópio* já apresenta proposta bastante diferenciada*.* Os jogadores são cômicos, mas não são palhaços, não há disputa, nem times, e sim um grupo de cinco jogadores, incluindo o músico. O espetáculo começa com provocações para a platéia através de história curtas que são contadas e que geram questionamentos, para cada jogador e para o público. Quando já foram coletadas algumas histórias dos participantes do jogo na platéia, o espetáculo de improvisação começa. Individualmente os atores se apropriam de uma história contada na platéia, e vão experimentando a relação com o outro jogador, e com a história do outro jogador. Num jogo de experimentar uma história, abandoná-la, voltar a abordá-la, e partir para outra, eles vão amarrando as histórias umas às outras, de forma que uma dramaturgia vai surgindo aos olhos do público. Isso é uma grande evolução no jogo de improvisação do grupo, o desenvolvimento da dramaturgia em cena.

Já o espetáculo *O Mágico de Nós,* infantil (para crianças de 0 a 99 anos), apresenta uma parte fixa, ou seja, uma parte na qual os atores representam com texto pré-definido, muito divertida, musical, brincante, e outra improvisada. Poderíamos chamar esta parte improvisada de segunda parte do espetáculo, na qual os atores desenvolvem três improvisações diferentes por imposição de uma voz que diz saber

como ajudá-los caso eles concordem em contar três histórias. Na primeira delas, eles chegam à conclusão de que para se contar uma história é preciso contar a história de alguém, que gosta de fazer alguma coisa, e que tem um sonho. Na segunda, os atores pedem a ajuda da platéia: alguém deve dizer o título de um filme que não existe, este é o mote da improvisação. E na terceira três crianças são convidadas a participar da improvisação, então a platéia sugere um onde, as crianças escolhem o que querem ser nesse onde, e o jogo começa.

Os três espetáculos do grupo Jogando no Quintal representam em ato a concepção de platéia como parte do espetáculo. A platéia como co-autora da cena, sendo responsável pela condução da peça. e podendo seus integrantes vivenciar "a liberdade pessoal para experimentar" e "vivência pessoal", que Spolin (2003, p. 12) acredita necessário surgir do ato teatral:

> Quando existe um consenso de que todos aqueles que estão envolvidos no teatro devem ter liberdade pessoal para experimentar, isto inclui a platéia – cada membro da platéia deve ter uma experiência pessoal, não uma estimulação artificial, enquanto assiste à peça. (...) A platéia é composta de indivíduos diferenciados que estão assistindo à arte dos atores (e dramaturgos) e é para todos eles que os atores (e dramaturgos) devem utilizar suas habilidades para criar o mundo mágico da realidade teatral.

Como nosso foco de estudo não é o espetáculo de improvisação não vamos aprofundar esse estudo. Nosso objetivo foi apenas o de reforçar o papel dos jogos de improvisação nas propostas de espetáculo contemporâneas. E com isso reavaliarmos a relevância do sistema de Spolin para esse tipo de espetáculo. Mariana Muniz, por exemplo, ao perguntarmos se o sistema de jogos da Viola Spolin tem servido como referência para a formação e treinamento em jogos de improvisação, nos respondeu que sim, "Sempre serviu, Johnstone fala que não conhecia o trabalho de Spolin quando escreveu Impro, isso teria que ser melhor avaliado, não sei... Na Espanha, onde aprendi, eles também não conheciam. No entanto, está tudo conectado".

O espetáculo de improvisação permite, através do uso de jogos, a participação de todos os jogadores, do espaço cênico e da platéia, de forma lúdica e prazerosa, propondo uma experiência estética divertida e enriquecedora.

Capítulo II

O Sistema de Viola Spolin

> O Ovo de Colombo, que é o jogo de regras, promove a atitude colaborativa. Como indivíduos, somos cada vez mais isolados, fragmentados, solitários. O tempo presente do jogo, seja durante o ato de acertar um cesto ou marcar o gol, é o estado do processo. O atuante se transforma, assim, em jogador que exercita o aqui/agora.
>
> Koudela (2008, p. 24)

Fig. 3 - crianças em jogo: *Quem iniciou o movimento?*

Quem iniciou o movimento?

Vemos, na imagem, crianças no jogo de aquecimento de Spolin (2003; 2006; e 2008) durante oficina de teatro, o *objetivo* do jogo é ver o outro sub-repticiamente, o *Foco*: tentar ocultar do jogador do centro quem iniciou o movimento, e traz a seguinte *Descrição*:

> Os jogadores permanecem em círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem alguém para ser o líder, que inicia os movimentos. O jogador que saiu é chamado de volta, vai para o centro do círculo, e tenta descobrir quem é o iniciador do movimento (mexendo as mãos, batendo os pés, mexendo as cabeças, etc.) O líder pode mudar o movimento a qualquer momento, mesmo quando o jogador do centro estiver olhando para ele. Quando o jogador do centro descobrir o iniciador, outro jogador sai da sala e o jogo recomeça. (2008, p. 47)

O coordenador pode usar comandos como: - Veja o líder! Observe os detalhes! Para que lado vai o movimento? Imitem o movimento do líder exatamente como ele é! Troque o movimento (para o líder)! Observe atentamente para descobrir quem está iniciando o movimento (para o jogador do centro)! Entre outros que o coordenador de oficina pode encontrar no momento do jogo "mexendo as mãos, batendo os pés, mexendo as cabeças, etc." foi ampliada nessa situação que vemos na imagem. As crianças dançam, pulam, fazem micagem, agachando e levantando, e depois voltando a fazer movimentos menores. É uma oportunidade para as crianças experimentarem situações corporais inusitadas, diferentes do repertório diário dos afazeres comuns. O corpo repercute a criatividade da criança que se entrega ao jogo com energia e entusiasmo.

Para realizar essa proposta de jogo, o coordenador poderá descrevê-lo para os jogadores usando ou não o livro ou ficha, orientar sobre o *Foco*, e procurar usar comandos que conduzam as crianças durante o jogo de forma que elas mantenham o Foco e a alegria de jogar.

Esta situação de aprendizagem teatral revela um pouco do universo dos jogos propostos por Viola Spolin. Este capítulo apresenta o sistema de jogos teatrais, buscando dialogar com os professores da escola pública que fazem parte desta pesquisa.

Tortosov, o eu-diretor de Stanislavski (2002)[19], costumava dizer aos seus atores que existia um "se" mágico que era a chave para a imaginação do ator, "o *se* atua

[19] O Russo Constantin Stanislaviski foi ator, diretor de teatro, e autor de métodos para o trabalho do ator que influenciaram enormemente o pensamento sobre formação de atores no século XX, bem como, todo o teatro

como uma alavanca que nos ajuda a sair do mundo dos fatos, erguendo-nos ao reino da imaginação" (p. 76). Para a criança não é preciso esforço pra exercitar a imaginação. Elas transitam nesse universo com a maior facilidade. O mesmo Tortsov para provocar seus alunos adultos de teatro lhes diz certa vez "Se eu trouxesse aqui uma dúzia de crianças e lhes dissesse que esta era sua nova casa, vocês veriam faiscar as suas imaginações. As brincadeiras seriam para valer." (p. 74). Com isso Stanislavski apontava necessidades importantes no teatro: espontaneidade, criatividade e autonomia.

O "se" mágico, ao qual se refere Stanislavski, indica o caminho do jogo propondo uma situação imaginária. Nesse universo lúdico o jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente, e ao mesmo tempo dá a segurança de poder voltar para a realidade quando o jogador quiser (RYNGAERT, 2009). O que Stanislavski poderia fazer para que seus jogadores entrassem nessa experimentação sem risco do real, e dessa forma, se entregassem com disponibilidade e prazer ao jogo teatral?

O que Stanislavski reclama em seus atores é o mesmo problema que levou Spolin a criar seu método de Jogos Teatrais: acabar com a atuação mecânica de atores amadores e aprendizes de teatro. Stanislavski (2002), em seu primeiro livro, *A preparação do Ator,* pensou ter encontrado na "memória emotiva" o caminho para a verdadeira representação do ator. Mais tarde, em *A Construção da Personagem* (2001) descobriu que era impossível alguém viver novamente uma emoção passada apenas com a ajuda da memória do que ela foi. A partir daí o diretor russo voltou seu foco para o trabalho de construção física da personagem, valorizando a limpeza e significação de cada gesto, como podemos ver neste trecho:

> Representando, nenhum gesto deve ser feito apenas em função do próprio gesto. Seus movimentos devem ter sempre um propósito e estar sempre relacionados com o conteúdo de seu papel. A ação significativa e produtiva exclui automaticamente a afetação, as poses e outros resultados assim perigosos. (2001, p. 79)

---

ocidental. Entre suas obras estão: *A Preparação do* Ator, *A Construção da Personagem*, e *A Criação de um Papel*. *A Preparação do* Ator, obra importantíssima na história do teatro por reunir uma gama enorme de questões que envolvem a formação básica do ator e pensamentos do mestre sobre a Arte de Representar, apresenta dois personagens, o iniciante Kóstia e o diretor Tórtsov (a quem me refiro), aos quais Stanislavski empresta sua voz e desenvolve, através de situações fictícias, a metodologia utilizada em sua prática com o Teatro de Arte de Moscou, que fundou em 1897 e no Teatro-Studio, criado em 1905.

É por este procedimento de atuação que tem o corpo do ator/jogador como suporte que Spolin se interessou, e entendeu ser também o caminho para o trabalho com crianças, partindo para a elaboração dos jogos. O foco na ação física libera os jogadores da exibição, e busca uma verdade na expressão física de uma sensação, ou sentimento, e não um sentimento verdadeiro. A ênfase de seu sistema está na solução de problemas a partir do Foco, e na capacidade do jogador explorar a criatividade e espontaneidade para solucionar o problema dado.

O Teatro de Vanguarda Americano

Mais recentemente, na década de 60, nos Estados Unidos, insatisfeitos com o teatro que se praticava na Brodway, e mesmo Off-Broadway, vários grupos Off-off-Broadway, e pensadores do teatro, fizeram parte de um movimento que passou a buscar novos meios de fazer teatral. Nesse processo, vários workshops para o fomento dessa busca foram desenvolvidos e realizados com e por esses grupos. Como resultado dessa inquietação, surgiram grupos que buscaram a renovação do fazer teatral na improvisação. É aí que tem início o chamado "Teatro Participação", que era também, como na *commedia dell'arte*, baseado na improvisação. A diferença é que não havia, na proposta americana, a fixação de personagens-tipo, nem uso de máscaras. Além do uso da improvisação como elemento gerador da cena, a improvisação passa a ser não só um treinamento de atores de grupos amadores e profissionais, mas a forma de criação dos espetáculos de caráter coletivo.

Dentro desse cenário despontaria o trabalho de uma atriz, diretora, e Teatro-Educadora que representaria uma grande revolução no Ensino de Teatro: Viola Spolin. Acrescentando os elementos dramáticos personagem, espaço cênico e ação cênica (Quem, Onde e O Quê) ao jogo de regras, ela criou o que passou a designar de *theater games*, jogos teatrais[20]. Ela desenvolveu um sistema de trabalho com os jogos teatrais que serviu tanto para fomentar a prática de grupos amadores e profissionais que trabalhavam com improviso. Seu trabalho representa um marco no teatro. Assim como é certo que as mudanças nas práticas por parte dos grupos que fizeram parte do movimento Off-off-Broadway significaram uma revolução teatral naquele cenário, é também certo que Viola Spolin teve grande contribuição nisso.

[20] Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos.

Sistema e método

Spolin organizou de forma sistemática um conjunto de jogos teatrais e procedimentos em oficinas de trabalho, bem como orientações destinadas ao professor-coordenador de oficinas, voltadas a grupos amadores e profissionais, que resultou em sua primeira publicação *Improvisation for the Theater, em 1963*. Antes da publicação, o sistema foi testado também com o grupo de atores profissionais da The Compass, por seu filho Paul Sills.

O material, rico para o trabalho de grupos de teatro, coletivos, diretores e coordenadores que atuam junto a grupos amadores e mesmo profissionais, é apresentado por Viola Spolin, em *Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin*, como fonte importante para o ensino do teatro em escolas regulares. Segundo Spolin (2006) todos podem jogar e aprender por meio do jogo. Ela afirma que o fichário é um curso organizado para o professor de classes regulares que quer trazer o prazer, a disciplina e a mágica do teatro para a sala de aula. O sistema passa a ter como foco o ensino de teatro em escolas regulares, para crianças adolescentes, como procedimento libertador da vontade criativa, da espontaneidade e da autonomia intelectual-artística. Spolin (2006, p. 20) diz em seu *Fichário:*

> Ensinar/aprender deveria ser uma experiência feliz, alegre, tão plena de descoberta quanto à superação da criança que sai das limitações do engatinhar para o primeiro passo – o andar! Para além das necessidades curriculares, os jogos teatrais trazem momentos de *espontaneidade. [...]* Aqui/agora é o tempo da descoberta, da criatividade, do aprendizado. Ao participar dos jogos teatrais, professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes.

Desgranges (2006) fala que os escritos de Spolin revelam a preocupação da autora com a educação do participante no que se refere a sua formação crítica, e que ela percebe ser possível alcançar isso ampliando o modo do jogador perceber o mundo, e da transposição disso para a vida social.

Koudela (2002), traçando um paralelo entre *Improvisation for the Theatre* e *Theater Game File,* segunda publicação da autora americana, diz que nesse primeiro momento Spolin ainda dedica um terço do livro à questão da direção formal, sendo o segundo trabalho totalmente voltado para os jogos teatrais. E também que “Em *Improvisação para o Teatro,* a explicação do sistema ainda se realiza de forma muito descritiva. Muitas vezes as descrições da autora são desdobradas em proposta para Jogos Teatrais em *Theater Game File”* (p. 40)

Na divisão acima apontada, podemos verificar em especial nas 1ª e 3ª partes, uma ênfase na capacidade e habilidade da criança, e a possibilidade de contribuição que ela pode dar ao fazer teatral. Ao mesmo tempo em que se nota especial atenção na orientação sobre o espaço que deve ser dado à criança para criar, experimentar, com liberdade. Como se observa a seguir:

> Tratar crianças como iguais não significa tratá-las como adultos; e essa sutil delimitação deve ser reconhecida se o professor-diretor quiser orientar com êxito seu grupo. Sugerimos que ele releia as observações sobre aprovação / desaprovação do Capítulo 1 (SPOLIN, 2003, p. 251).

Spolin demonstra em sua obra grande preocupação com a abordagem por parte dos coordenadores de oficina nos procedimentos pedagógicos com as crianças, com a prática de ensino de sua época, e com a visão que se tinha da criança e do processo ensino/aprendizagem. Podemos perceber isso ao verificar os títulos e subtítulos presentes no livro *improvisação para o Teatro*: "A Experiência Criativa", "Sete Aspectos da Espontaneidade", "Aprovação/Desaprovação", "Expressão de Grupo", "Compreendendo a Criança". Esses momentos do livro são voltados ao professor-coordenador com o objetivo não só de orientar e auxiliar durante as sessões de trabalho, mas, principalmente para que ele possa reavaliar a sua concepção de educação. Isso é especialmente notório em *Aprovação/Desaprovação*, no qual a educadora (2003) adverte que "Uma vez que muitos de nós fomos educados pelo método da aprovação/desaprovação, é necessário uma constante auto-observação por parte do professor-diretor para erradicar de si mesmo qualquer manifestação nesse sentido" (p. 7). Ela propõe (2003, 2008) um ensino baseado na valorização da espontaneidade, da criatividade e da autonomia da criança. O jogador poderá fazer qualquer coisa se seguir as regras, até mesmo balançar, ficar de ponta-cabeça, ou até voar, "De fato, toda maneira nova ou extraordinária de jogar é aceita e aplaudida por seus companheiros de jogo" (2003, p. 04).

Entretanto sua abordagem do jogo não é psicológica, pelo contrário, Spolin estabelece elementos objetivos para a prática, condução e avaliação do jogo teatral. Como observa Japiassu (2006, p. 41) "Os problemas de atuação cênica apresentados em sua proposta metodológica para o *ensino de teatro* exigem objetividade e clareza de propósitos por parte dos jogadores empenhados em resolvê-los 'ativamente' ou 'corporalmente'".

Uma professora (PT - 9 anos), durante entrevista, nos relatou que, ao trabalhar o Jogo da Bola, ouviu a seguinte indagação de seu aluno: "- Como é que eu vou brincar

de vôlei sendo que eu não estou vendo a bola?". Para ela "(...) essas dificuldades, começam a trabalhar um pouco da encenação já ali." As dificuldades às quais se refere a professora são os procedimentos de atuação isolados por Spolin dentro do jogo através do Foco, como desenvolveremos melhor adiante.

ONDE - QUEM - O QUE

QUEM (personagem ou relacionamento) é a identidade fictícia que o aluno assume no jogo, e determina as relações que serão estabelecidas com o espaço, e com o outro. Ao mesmo tempo em que sugere uma fisicalização dos aspectos da personagem (idade, estado de saúde, estado de espírito - humor). Spolin (2003; 2006; 2008) trabalha a idéia do *Quem* também pelo viés da atitude física, do comportamento humano, "Ao discutir mais profundamente, os alunos concordarão que as pessoas nos mostram quem são pelo seu comportamento (o contrário de contar-nos)" (2003, p. 83).

ONDE (cenário e/ou ambiente), para o qual a autora dedica vários exercícios específicos, incluindo a proposta de trabalho com planta baixa, determina o lugar da situação dramática. O *Onde* é percebido pelos móveis ou objetos que o compõem, "Se todos os ambientes da casa fossem modificados, como saberia qual dos cômodos é a cozinha?" (2003, p. 48; 2006, p. 48; 2008, p. 123). Móveis e objetos delimitam e organizam o espaço de atuação. O jogador, na relação com os objetos ou móveis, mostra à platéia o Onde da cena.

O QUÊ (atividade/ação) diz respeito à atividade que o jogador vai realizar ao entrar em cena, à ação ou situação a ser estabelecida. "Não confunda o *O Quê* com enredo, história ou dramaturgia!" Spolin adverte (2003, p. 48).

Alguém (q*uem*) faz alguma coisa (*o quê*) em algum lugar (*onde*), esse é o princípio da improvisação. Spolin (2006) diz que usar os correspondentes dramáticos destes termos: *onde* – cenário; *quem* – personagem; e *o quê* – ação da cena, limita o aluno ao âmbito do teatro. Segundo ela os termos *Onde, Quem e O Quê* permitem uma ampliação do horizonte do jogador, passando a lidar com a idéia de *ambiente, relacionamento e atividade*. O uso desses elementos na improvisação é apresentado separadamente aos alunos iniciantes a fim de que mais facilmente entendam o conceito de cada um, e passem a dominar seu uso de forma mais rápida.

Na sequência das oficinas, o professor pode, depois de ter trabalhado cada um desses elementos, se valer, por exemplo, da combinação de dois deles para que o jogador desenvolva o terceiro no momento do jogo. Dessa forma, se for dado ao grupo

de jogadores um *Onde* e um *Quem*, eles poderão desenvolver o *O Quê* durante a improvisação. Assim, a relação do jogador através do *Quem* com os objetos do *Onde* pode também definir o *O Quê*, como a mãe que ao entrar no quarto da filha começa a mexer nos objetos e encontra algo que não deveria. Bem como, a relação do *O Quê* com os objetos do *Onde* podem definir o *Quem*: uma jogadora entra em cena (*Quem*) passa a manipular os objetos e produtos, com carinho ela prepara a comida e organiza a mesa (*O Quê*) numa cozinha (Onde), tira uma flor que está no vaso e brinca de bem-me-quer, mal-me-quer. Na escola pública, um dos participantes da pesquisa (PT, 2 anos), ao falar de uma situação de aprendizagem com um jogo da Spolin, disse que determinou apenas o Onde: uma estação de trem. A partir disso, os alunos tiveram cinco minutos para combinarem o Quem e o O Quê, o "como" aconteceu em cena. Voltaremos a falar desse exercício no capítulo IV.

Através da planta baixa, proposta como exercício inicial do Onde[21], os atores decidem em conjunto quais objetos comporão a cena, o *Quem* deverá entrar em contato com os objetos, deixando, assim, claro para a platéia qual é esse lugar. A planta baixa define o onde e ajuda o jogador a se localizar no espaço. Viola apresenta em seu livro várias sugestões de desenho para a planta baixa, mas o coordenador de oficina deve abrir espaço para os jogadores adaptarem ou trazerem novas propostas. A Professora Ingrid Koudela (2002), em pesquisa realizada com crianças do 1º grau, demonstra como isso é possível ao apontar modificações realizadas na proposta da planta baixa, como, por exemplo, a delimitação de apenas três objetos que representassem o Onde, "Por exemplo, quando falamos 'varal, tanque, pregador' logo pensamos em quintal" (p. 59). Ela explica que com a seleção não é necessário passar pelos ambientes que estão implícitos nos exemplos de Spolin: salas de estar, cozinha, banheiro, sala de aula, etc. Nos registros de alguns exemplos de resultados do trabalho que ela utilizou planta baixa, podemos verificar, logo de início, outra modificação: o uso de desenho ao invés de símbolos formais (como os sugerido por Spolin), que segundo Koudela, por um lado, surgiu como vontade do próprio grupo e, por outro, pelo fato de os símbolos formais serem muito lineares para as imagens pensadas pelos alunos. Para esclarecer essa afirmação, ela cita a oficina mecânica, configurada a partir do desenho de "martelo, chave de fenda, alicate, caixa de

[21] Jogo teatral de Spolin que integra a Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor – 5ª série, 2º bimestre – da Proposta Curricular de 2008.

ferramentas, pneu, carro, caminhão, prateleira com ferramentas, WC, calendário com mulher nua" (p. 60).

Essa maleabilidade de adaptação da proposta de Spolin possibilitou que um dos entrevistados, ao falar do trabalho com planta baixa para uma turma de alunos da 5ª série abordasse a questão, em sala de aula, a partir de panfletos comerciais imobiliários, como relata abaixo:

> Gente, sabe esses folhetos de casa? Que tem o desenho da casa? Tragam pra mim.
> Aí eles trouxeram, e a partir daquele elemento que eles já conheciam...
> Vamos fazer?
> Vamos!
> E como é que eu vou fazer um cenário?
> A gente trabalhou vários tipos de cenários. A gente trabalhou desde o desenho...
> Vocês vão fazer um palco. Vão desenhar uma cena acontecendo. Vão desenhar o quarto de vocês agora, visto de cima.
> Eu fui trabalhando com esses elementos pra conseguir chegar.
> (PT – 9 anos)

A professora comentou que trabalhou com panfletos de imóveis por achar que seria difícil para eles imaginarem um *Onde* sem dar algum referencial 'palpável'. Em sua opinião falta a experiência de ir ao teatro para essas crianças, isso gera uma carência de referencial para o trabalho. Em outra experiência sobre o uso do *Quem*, ela nos fala do que foi a realização da Proposição I: *Corpo e Figurino fazendo ficção*[22]*,* no qual um baú cheio de figurino e adereços é apresentado aos jogadores:

> Eu trabalhei um jogo aqui na escola que foi muito engraçado, os alunos riram muito. Com as 5ªs séries, a gente pegava o baú de surpresa, eles traziam os objetos e quem tirava o objeto tinha que interpretar. Então, por exemplo, tira um chapéu de cangaceiro vai criar ali um personagem. Estou criando o Quem, não é? Estou criando uma pessoa ali, estou dando vida. Então eles adoravam, todos riam. E aí você vai dando corda e eles vão querendo fazer mais.
> (PT – 9 anos)

Nesta proposta o mote para a criação do *Quem* são os figurinos ou adereços que estão dentro do baú. Uma vez definido o *Quem*, o *Onde* e o *O Que* podem surgir

[22] Exercício que integra a Proposta Curricular de Arte da SEE, Caderno do Professor, 5ª série, 4º bimestre, 2008. Viola Spolin apresenta um jogo muito parecido em *Theater Game File* chamado de *Baú Cheio de Chapéus,* no qual ela propõe duas maneiras de realização com o uso do *Quem*, *Onde* e *O Que*, a primeira é estabelecendo esses três elementos primeiro e buscando figurino no baú para realizar, e a segunda é retirar primeiro o figurino e deixar que ele defina os três elementos da improvisação. No referido material da SEE não há menção à Viola Spolin, nem ao uso de *Quem*, *Onde* ou *O Que*, de seu sistema, mas apenas a orientação para escolher a personagem, ou deixar que a platéia escolha.

no jogo. A orientação do coordenador, através de comandos objetivos, pode ajudar o jogador a encontrar um caminho.

Três Essências do Jogo Teatral

Denominados de *Três Essências do jogo Teatral*, em *O Fichário de Viola Spolin* (2006), os elementos: ***Foco***[23], que estabelece a atividade a ser desenvolvida em cena; ***Instrução***, que estabelece a proposta do jogo de forma clara; e ***Avaliação***, que direciona a platéia, parte do grupo, a observar o jogo a partir do foco estabelecido, e indica aos jogadores se conseguiram de fato mostrar, ao invés de contar, à platéia a atividade que tentaram realizar. Os jogadores são estimulados a corporificar as sensações vivenciadas durante o jogo. O uso do termo "fisicalizar"[24] no lugar de "sentir" que a autora propõe em sua orientação permite que o jogador (termo utilizado em lugar de "ator") tire a imagem/sensação/ação da cabeça e a coloque no corpo. Portanto a atuação passa a ser física. "A 'fisicização' propicia ao aluno uma experiência pessoal concreta, da qual seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocabulário de trabalho necessário para um relacionamento objetivo" (SPOLIN, 2006, p. 14). Por isso o comando durante o jogo que busca no jogador esse procedimento é *Mostre! Não conte!*. "Mostrar" é deixar aparecer no corpo determinado objeto, relacionamento, sentimento, sensação, etc. Já "contar" é falar o que está pegando, vendo, acontecendo no jogo.

O sistema visa o desenvolvimento de técnicas teatrais de forma isolada. Dessa forma o aluno não fica perdido em cena tentando dar conta de mil coisas ao mesmo tempo. Um exemplo disso é a técnica de lidar com objetos imaginários. O jogo Cabo de Guerra nos ajuda a ilustrar essa questão por colocar o aluno na situação de lidar com um objeto imaginário. "Sinta a corda! sinta sua textura! Sua grossura! Torne-a real!" (2006, p. 56), são as instruções para o aluno entender que a corda não pode só estar na cabeça dele, há uma textura, uma grossura, uma cor, que ele precisa deixar transparecer no corpo dele para quem assiste. Há vários exercícios que desenvolvem a técnica de lidar com objetos imaginários, como *Dificuldade com Pequenos Objetos,*

[23] O termo "foco" substitui "ponto de concentração" (POC). Na "Nota da Tradução" da publicação brasileira de *Improvisação para o Teatro,* Ingrid Koudela nos informa que à data da publicação não fora possível a alteração dos termos, de acordo com pedido feito pela autora. Portanto, vemos na edição brasileira o uso do termo Ponto de Concentração.

[24] Em *Improvisação para o Teatro* a tradução para o termo "physicalization", utilizado por Viola Spolin, era "fisicalização". Em *Jogos Teatrais* (1984) Koudela adota o termo corporificação. Já em *Brecht: um jogo de aprendizagem*(1991), a autora passa a usar "fisicização", e em *Jogos Teatrais na Sala de Aula* (2007) a autora volta a usar "fisicalização", que também usamos nesse estudo.

Jogo do Tato, Jogo da Bola, *O que estou pegando*, *Jogo de orientação nº 1, Envolvimento em Duplas, Envolvimento em três ou mais, Envolvimento sem as mãos,* e muitos outros. Ainda que muitos desses jogos tenham outros objetivos educacionais, a relação com objetos imaginários continuará sendo trabalhada ao longo do curso.

Foco - o Foco faz com que o aluno se concentre na situação e se envolva de forma plena. Ao direcionar o olhar do jogador, o Foco o libera de tensões que não interessam naquele momento, ficando o jogador livre para o jogo. No *Jogo de Orientação nº 1, como exemplo,* os objetos imaginários também aparecem, mas o Foco do exercício é "fazer uma atividade". Essa deve ser a preocupação do aluno ao entrar na área de jogo. O *jogo de regras* é um instrumento didático eficaz quando precisamos mobilizar rapidamente a concentração em um único foco, estimulando uma atitude alerta e de prontidão para o jogo (MARTINS, Marcos B.; 2004). A platéia ao fazer a avaliação irá analisar se ele realizou uma atividade ou não, que pode ser uma ação simples, como: varrer a casa, guardar/organizar livros, pendurar um quadro, etc. Spolin afirma que o foco "libera o aluno para a ação espontânea e é veículo para uma experiência orgânica e não cerebral. O Ponto de Concentração (Foco) torna possível a percepção, ao invés do preconceito; e atua como um trampolim para o intuitivo."

Sabemos que qualquer pessoa iniciante no teatro fica preocupada em "como representar", com o comando do Foco, ela se liberta dessas preocupações e sabe que "só precisa fazer tal coisa". Para o professor, o Foco é importante por dar o norte do que observar durante a improvisação, e que comando usar para melhorar o desenvolvimento dos jogadores. Viola afirma que o professor pode ter mais de um foco durante sua observação, já que uma técnica não pode ser trabalhada isoladamente no teatro (como o exemplo de *Orientação nº1* mencionado acima). E que o aluno não precisa ter ciência de todos eles. Para o jogador o Foco é a bola do jogo, que Spolin chama também de "fronteira adicional". Nela o jogador deve atuar lidando com os percalços do caminho (2003). Entretanto, a fim de evitar equívocos, Spolin (2006, p. 29) distingue Foco de Objetivo:

> FOCO não é o objetivo do jogo. Procurar permanecer com o FOCO gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e flui através da estrutura dada (forma) para configurar o evento de vida real. Um aluno de oito anos disse certa vez; *é preciso investir toda sua força para permanecer com o FOCO.* No entanto, manter o FOCO não significa colocar viseiras diante de outros estímulos que surgem durante o jogo. No futebol, o FOCO é a bola. Jogadores, instrutores e torcedores nas arquibancadas dirigem toda sua atenção (energia) para a bola e, sem censuras relativas ao passado/futuro determinando o que deve ou não ser feito, o jogo toma conta de si mesmo.

Instrução - Apresentada de forma clara, a instrução orienta o aluno sobre o Foco do jogo, deixando-o livre para atuar. Durante o jogo, ela dará o norte para o aluno através dos comandos do professor. “A instrução é que guia o os jogadores sem que o jogo pare, como fazem os instrutores de esportes quando se comunicam com seus times durante o jogo” (MARTINS, Marcos B.; 2004, p. 51). No exemplo do *Jogo da Bola*, o professor pode perceber que o “jogar a bola imaginaria” está sendo “representado”, ele então dirá “Veja a bola!”, “Sinta a bola com as mãos!”, “Dê uma cor para a bola!”, “Qual o peso da bola?”, “Agora a bola está dez vezes mais pesada!”, “Sinta o peso da bola!”. Em *Improvisação para o teatro e Theater Game File* há dicas de instrução para os jogos. No primeiro livro as dicas de instrução durante o jogo são “A bola é cem vezes mais leve! A bola é cem vezes mais pesada! A bola é normal novamente!”, e no segundo, intercalando os comandos acima, Spolin (2006) também usa “Mantenha a bola no espaço e tire-a de sua cabeça! Dê tempo e espaço para a bola! Use seu corpo todo para jogar a bola! Veja a bola!” (ficha A10). Encontramos no Fichário (Manual de Instrução, p. 30) também que “Todas as fichas contêm *sugestões* (grifo nosso) de instruções para cada proposta de jogo”, salientando a autonomia do professor na escolha dos comandos apropriados em cada situação. A orientação segue dizendo que “Exceções e acréscimos às instruções listadas nas fichas são, muitas vezes, necessárias e surgem espontaneamente a partir do jogo, se o coordenador permanece com o FOCO”, isso porque no jogo o professor passa a ser parceiro dos jogadores através da instrução. Essas instruções fazem o aluno voltar a se concentrar na proposta do jogo e no FOCO principal. Sua energia passa então novamente a ser canalizada para o exercício teatral. Segundo Spolin (2003), “A instrução dá ao aluno-ator a autoidentidade dentro da atividade porque evita que ele se desvie para o isolamento do subjetivo: a instrução mantém o aluno no momento presente, no momento do processo, Ela o mantém consciente do grupo e de si mesmo dentro dele.” (p. 26)

Avaliação - A avaliação no sistema de Spolin é uma forma de objetivar a atuação do jogador, desenvolver o olhar da platéia de jogadores, e estabelecer uma relação de cumplicidade entre jogadores e platéia. Para avaliar se o jogador seguiu o Foco do jogo, o olhar da platéia deve estar atento a essa questão específica da cena. Por exemplo, no *Jogo do Onde com Diagramas* (2008, p. 131), no qual os jogadores devem “mostrar” a relação que estão estabelecendo com os elementos que colocaram em sua planta-baixa, entre os comandos que Spolin usa para os jogadores estão: “Consulte sua planta-baixa! / Tire da cabeça! / Coloque no espaço! / Não contem! / Comuniquem o Onde!”. Portanto os jogadores vão sendo lembrados sobre o Foco do

jogo. Já para a platéia, ela propõe as seguintes questões: “Os jogadores mantiveram o foco? / Os objetos poderiam ter sido usados de forma menos usual? / A única forma de tocar objetos é com as mãos? / Os jogadores compartilharam aquilo que estavam fazendo conosco?”. As respostas da platéia servirão para que o jogador tenha um retorno de sua performance em cena, se ele conseguiu ou não comunicar o que estava fazendo, e o que havia em sua planta-baixa. Outros comandos podem ser usados e questões diferentes podem ser feitas pelo coordenador.

A platéia, sabendo o que deve observar, ao entender que não estará “criticando” seu colega, se liberta para a avaliação, eliminando o receio de se expressar. Spolin abomina a possibilidade de julgamento pessoal, ou preconceituoso. O julgamento que parte do que é certo ou errado, enraizado em nossa cultura. As crianças podem, na avaliação do jogo, reproduzir os conceitos adquiridos na educação que recebem dos pais, que muitas vezes é limitadora da espontaneidade e da criatividade. Trazemos abaixo uma situação fictícia descrita por Spolin (2008, p. 36) que pode exemplifica o que falamos até aqui sobre a questão do julgamento na avaliação:

> “Ele está errado!”, dirá uma criança.
> “O que você quer dizer quando afirma que está errado?”.
> “Ele não agiu corretamente!”.
> “O que você quer dizer quando diz que não agiu corretamente?”.
> “Assim!” (demonstrando a maneira correta de comer cereal).
> “E se Johnny quiser mostrar do jeito dele?”.
> “Ele está errado!”.
> “Você viu Johnny comendo o cereal?”.
> “Sim”.
> “E por que estava errado?”.
> “Ele comeu muito rápido”.
> “Você quer dizer que ele não comeu o cereal da mesma forma que você?”.
> “Você deve comer devagar o cereal”.
> “Quem disse isso?”.
> “Minha mãe”.
> “Bem, se sua mãe quer que você coma o cereal devagar, isto é uma regra da sua mãe. Talvez a regra na casa do Johnny seja diferente. Você viu Johnny comendo cereal?”.
> “Sim”.

Uma professora, falando sobre o seu trabalho com crianças do Ensino Fundamental II, e questionada sobre se faz uso de PLATÉIA e AVALIAÇÃO, afirma que:

> Sim. O tempo todo. Estão observando sempre, na maioria das vezes a gente faz um... Você sabe o espaço da sala de aula é um espaço pequeno para isso, mas, fica todo mundo observando, no final eles avaliam o trabalho deles. O quê que está errado? O que pode melhorar? O quê que você faria? Então o tempo todo você está lidando com essa proposta. (PT – 5 anos)

Percebemos em sua fala que o entendimento do papel da platéia durante a avaliação não vai ao encontro do que Spolin propõe em sua obra. As questões “O quê que está errado? O que pode melhorar? O quê que você faria?” demonstram que a avaliação não é objetiva, não há relação da avaliação com o Foco do jogo, e a palavra “errado” revela uma proposta pedagógica pautada num modelo de representação não alcançado, ou seja, há um “certo” que o jogador deve alcançar. Por outro lado, os questionamentos acima confundem a platéia. Cada expectador se deterá em uma informação diferente da cena.

Por isso a avaliação deve ser pontual: avaliar o problema de atuação, e não como o jogador se saiu. Por exemplo, se pegarmos novamente o *Jogo da Bola* o coordenador poderá perguntar à platéia: Vocês viram a bola?

Um dos participantes afirma que platéia e avaliação fazem parte da rotina do seu trabalho e dos seus alunos, como vemos neste trecho da entrevista:

> J – Você trabalha com roda de avaliação após a proposta de improvisação?
> F – Sim. Sempre que acaba uma sequência de trabalho, a gente discute ou socializa.
> J – Como você organiza isso?
> F – Eu organizo a partir de três perguntas. Primeiro: O que foi que a gente fez? Como a gente fez? E se foi prazeroso ou não. Se foi prazeroso, o que esse prazer proporcionou de crescimento? Se não foi prazeroso, porque que não foi prazeroso, o que a gente poderia fazer para torná-lo prazeroso?
> J – Prazeroso pra quem fez? Pra quem estava jogando?
> F – Pra todo mundo. Tanto pra quem fez, quanto pra quem viu. Quem viu também está participando do jogo, a platéia também faz parte do jogo.
> (PT – 2 anos)

Aprendendo a receber críticas positivas e objetivas, o jogador se liberta do medo do julgamento e atua livremente. Surge confiança no grupo. Segundo Spolin “Se quisermos que o aluno tenha maior compreensão do seu trabalho no palco, é essencial que o professor-coordenador não assuma sozinho a avaliação, mas que faça pergunta que todos respondam – inclusive ele próprio.” (2003, p. 24). Compreensão essa que surge da consciência do Foco do jogo e da relação objetiva e física com esse objeto.

Marcos Bulhões Martins (2003), em seu artigo *O professor como Mestre-Encenador – Os Fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN*, entende a abordagem do jogo teatral como eixo metodológico tanto para o trabalho do ator, quanto para a elaboração da dramaturgia e da encenação como um todo. Ao tratar a questão da avaliação do jogo, ele aponta quatro pontos que costuma pensar na abordagem do jogo teatral:

> [...] **enfoque na *corporeidade* e na ação física**: utilizamos perguntas do tipo: como vocês se sentiram fisicamente? Havia verdade física na ação dos jogadores e envolvimento físico com a ação? Quais as relações entre a forma, o comportamento físico e os sentimentos e comportamentos?
> ***Resolução do problema de Jogo**:* Questionamos se o grupo conseguiu resolver o foco do jogo teatral apresentado antes e durante a improvisação. São exemplos: o relacionamento com um grupo imaginário, a configuração cênica, a representação;
> ***Atitude e gestus**:*comentários críticos sobre a elaboração do gesto, ou mesmo do *gestus* social. Às vezes, se faz necessário questionar também o posicionamento político em relação ao tema, procurando confrontá-lo com outras atitudes possíveis
> ***forma***: através da instrução *gosto, critico, proponho* cada indivíduo deve se posicionar quanto à estrutura formal apresentada no jogo de cada grupo, sugerindo procedimentos para alterar a partitura cênica de jogo. (2003, p. 52)

Vemos na metodologia de avaliação de Marcos Martins a preocupação com duas questões essenciais no sistema de Spolin: a fisicalização, portanto o corpo em jogo; e o Foco. O *gestus* é uma apropriação do pensamento de Brecht sobre a consciência e possibilidade de formulação e reformulação do *gestus* social, bem como a preocupação como a análise e questionamento das atitudes e relações sociais, e discussão do contexto histórico e sociais de algumas ações.

Essa proposta de avaliação é muito interessante já que aborda várias questões internas do jogo e externas ao próprio jogo, ainda que dentro do contexto social e político dos jogadores. Os professores engrandeceriam bastante o debate ao experimentarem essa proposta de avaliação. Nesse caso, talvez fosse necessário uma adequação do planejamento para trabalhar a questão do *gestus* e para repensar o jogo como abordagem para a encenação.

Platéia

Enquanto uma parte do grupo joga a outra forma a platéia. Além de ter espectadores durante o jogo, os jogadores têm na platéia a cumplicidade no jogo. A platéia é parte essencial do sistema de Spolin. Havendo alguém querendo contar alguma coisa de forma teatral, um espaço, e alguém para ouvir essa história está constituído o teatro. No trabalho com jogos teatrais com grupos de alunos a platéia faz parte da avaliação que será realizada sobre o jogo. É, portanto, uma platéia especializada, ela é orientada a olhar aquilo que foi dado como INSTRUÇÃO e FOCO. Olhando, percebendo de fora, o aluno também aprende.

Spolin (2003, p.11), sobre o uso da platéia, escreve “O papel da platéia deve ser o de se tornar uma parte concreta do treinamento teatral. Na maioria das vezes ele é tristemente ignorado”. Nesta pesquisa, percebemos que isso ainda é uma verdade, mas vários professores vêm trabalhando com platéia. Nas entrevistas realizadas até

aqui podemos constatar que os jogos não são realizados com a turma toda da sala, havendo tentativa de implementar a platéia como parte da proposta educacional. Em entrevista, perguntamos a uma professora sobre o uso da platéia e sua importância no ensino de teatro com Jogos Teatrais, e de que forma isso pode ser percebido, e ela nos respondeu:

> - Pode. Acho que pode sim, porque, assim, quando a gente trabalha em sala de aula, o "professor-aluno", essa já é uma relação de platéia, estar ali para escutar. Quando a gente trabalha em círculo a gente quebra um pouco isso. E aí quando eles apresentam, essa relação também quebra de novo. Porque aí o colega fala "Espera aí, meu colega está lá na frente e eu não estou". Como é que eu vou relacionar isso. Eu acho que eles têm a crescer muito, só que eu ainda não fiz isso.
> (PT – 9 anos)

A fala da professora mostra claramente que ela percebe o uso de platéia como parte importante na proposta com jogos teatrais. Entretanto, o fato de não ter ainda feito uso dessa pedagogia até aquele momento, dezembro de 2008, mostrava que esse aspecto da proposta de jogos teatrais ainda precisava ser explorado. Ao voltarmos a verificar essa questão na segunda entrevista, outubro de 2009, notamos avanço em sua prática com jogos, já que ela vinha usando platéia regularmente: "– Quando o jogo propicia a questão palco/platéia eu sempre falo: - Gente! agora vamos sentar e assistir o outro fazer".

Já outra professora disse trabalhar o tempo todo com a platéia de jogadores, o que podemos confirmar na experiência com a planta baixa:

> - E teve grupo que fez, teve outro que não deu tempo, um enfeitou de mais... aí eles criticam...
> - Oh, tem um tapete ali, a professora falou que tinha um tapete, e você não fez nada com o tapete!
> Ai o outro:
> - Você nem tropeçou!
> E o outro foi varrer...
> - Mas a professora não falou que tinha vassoura no quarto!
> - É eu não falei, mas...
> - Porque eles vão questionando, não é? O que demonstra que eles estão prestando atenção, fazendo o papel de platéia
> (PT – 5 anos)

Outro participante também afirma trabalhar continuamente com platéia de jogadores, e nos deu a seguinte opinião sobre a participação da platéia "Quem viu também está participando do jogo, a platéia também faz parte do jogo". O que revela seu entendimento sobre o papel da platéia nas práticas teatrais contemporâneas. Ele diz em outras palavras o que a própria Spolin (2006) afirma sobre os jogadores da

platéia, reforçando que “O expectador aprimora seu equipamento perceptivo/sensorial. A percepção do jogo teatral do ator amplia a visão do espectador” (p. 60).

Outra participante nos diz que sua experiência é essencialmente com platéia, mas fala da dificuldade dos jovens lidarem com a disciplina neste papel dentro do jogo:

> - Eu nunca tentei fazer de outro jeito, mas eu sempre deixo o palco e a platéia. Tem uns que nunca nem foram ao teatro. E uma coisa que também tem que se pegar muito no pé, dependendo da sala, é a postura da platéia. Ele não tem respeito para assistir ao colega. Ou ainda estão querendo combinar, porque é improviso, então eles ficam desesperado. Ficam querendo combinar correndo, eu falo “Gente! Já dei tempo para combinar, acabou!” não é para ficar falando. Ás vezes acontece de acabar atrapalhando a apresentação do outro.
> (PT – 4 anos)

O problema da indisciplina dos jogadores da platéia pode ter vários motivos: pode ser ansiedade; uma fuga; dificuldade de permanecer no foco; etc. Contudo os jogos são por si disciplinadores. Uma vez que o coordenador começar a propor a avaliação objetiva do jogo, a platéia entenderá a necessidade de manter o foco no jogo que está acontecendo, os próprios jogadores passam a cobrar participação e respeito pelo jogo. Como afirma Spolin (2008, p. 40):

> Nenhum professor de classe deseja perder controle sobre o grupo, e a liberdade inerente ao teatro improvisacional pode intensificar o medo do professor. Na prática, os jogadores são controlados pela atenção no foco de cada jogo e a pressão que nasce dos grupos que estão jogando. Eles não são forçados a permanecer em ordem, eles escolhem a ordem.

O aprendizado do jogo deve ser entendido como processo, tanto para o jogador quanto para o coordenador. As inquietações que vão surgindo ao longo da jornada dos professores, devem servir de estímulos para maior aproximação com a teoria de Spolin, para reflexão sobre o próprio fazer docente, e para a busca de troca entre os pares. Desta forma o professor estará fazendo valer o pressuposto que levantamos na introdução deste estudo do professor como sujeito que pensa suas práticas no cotidiano da sala de aula, e tem senso crítico sobre as questões que permeiam o fazer pedagógico. Do contrário ele fatalmente deixará de trabalhar com jogos de improvisação, por valorar muito as situações difíceis, sem saber como “resolver”, já que não entende a proposta como processo.

Um professor demonstra ter entendido a força disciplinadora que os jogos têm. Ao perguntarmos sobre os elementos Quem, Onde e O Que, em sua opinião, ele nos respondeu que: “Eu acho que eles são disciplinadores. Muita gente reclama quando eu falo isso. Disciplinadores... não ditadores. Disciplinadores do “ego”. Eu posso mostrar,

mas eu tenho que ver e ouvir. Disciplina nesse sentido: ‘Ah, eu tenho a minha opinião, mas tem a outra, a outra’”. Em sua experiência mais recente, trabalhando no pátio da escola, ele lembra que no começo “era uma bagunça”, era difícil organizar a apresentação, hoje, quando ele chama, todos se agrupam, sentam, assistem, e depois fazem roda de avaliação.

Spolin Games no Brasil

Nossa pesquisa teve como referência as traduções das publicações de Viola Spolin realizadas pela Doutora Ingrid Dormien Koudela, Professora do departamento de Pós-graduação em Artes-Cênicas da USP, que publicou *Improvisação para o Teatro* pela primeira vez em 1979. Em sua pesquisa de mestrado, 1982, Koudela apresenta a experimentação do método de Spolin, que realizou antes da publicação, e diz que para isso contou com a ajuda do grupo de pesquisa em Teatro e Educação da ECA/USP, sob sua coordenação. Em seu estudo, Koudela também procurou mostrar a importância dos Jogos Teatrais para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social da criança, tendo como referência o trabalho desenvolvido por Piaget. Trabalho esse que representou um marco na área de Teatro-Educação no Brasil. À essa época não havia ainda trabalhos de pesquisa nessa área. Sobre os jogos teatrais, Koudela (2008, p. 22) escreve:

> Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema é o objeto do jogo que proporciona o foco. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde/Quem/O Quê) e o foco, mais o acordo de grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o prolema, Spolin sugere o princípio da instrução, por meio do qual o jogador é encorajado a manter a atenção no foco. Dessa forma, o jogo é estruturado através de uma intervenção pedagógica na qual o coordenador / professor e o aluno / atuante se tornam parceiros de um projeto artístico.

Nessa fala de Koudela encontramos a síntese do que são os jogos teatrais no Sistema de Spolin. No entanto é importante ressaltar a última parte que nos dá a clara dimensão da potência dos jogos teatrais. Ou seja, muito mais do que uma oficina de teatro, Koudela nos diz que a experiência pode resultar em um “projeto artístico” no qual professor e alunos serão parceiros e coautores.

A parceria de Koudela com Viola Spolin não se restringiu à *Improvisação para o Teatro*. Em 1999, ela publica a tradução de *Theater Game File*, com o título de *Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin*. Os jogos do sistema de Spolin organizados em fichas plastificadas e de fácil manuseio. Além disso, os jogos foram revisados, modificados, ampliados, com orientações específicas para cada jogo, visando a

utilização do sistema por professores em geral. Segundo Koudela (2002, p. 41), a proposta de Spolin foi a base de um projeto estadual de tentativa de integração do teatro no ensino escolar, e o *Fichário* surge como resultado de uma versão experimental que foi aplicado por professores da University City School e outras escolas americanas. Sobre essa experiência, podemos verificar a impressão causada em professores norte-americanos através de relatos contidos no Manual de Instruções do Fichário de Spolin, onde, entre vários outros depoimentos, se lê na página 13:

> As crianças estavam fantásticas – concentradas, relaxadas, porém, atentas, absortas, e saíram revigoradas, com olhos brilhantes e alertas.
> Professor de Junior High School (Ensino Médio) - Sentindo o Eu com o Eu (a2).
>
> Parece ajudar a criança, dando-lhe consciência e auto-estima. A participação em atividades de sala de aula é notadamente implementada.
> Professor de Middle School (Ensino Fundamental) - Sentindo o Eu com o Eu (A2)

No Brasil, uma tentativa de incentivar o ensino de Teatro em escolas públicas de Ensinos Fundamental e Médio, por parte do Governo do Estado de São Paulo, se deu com a distribuição das obras de Spolin *Improvisação para o Teatro* e *Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin* e da obra de Ingrid Koudela *Jogos Teatrais* para as Bibliotecas do Professor, presente em cada escola pública estadual. Além dessas duas obras de Viola Spolin, encontra-se também (como bibliografia de Teatro ou Teatro-Educação especificamente): *Jogo, Teatro e Pensamento* de Richard Courtney; *O Teatro Épico* de Anatol Rosenfeld; e *História Mundial do Teatro* de Margot Bertold.

Buscamos saber se os professores conhecem as principais publicações de Viola Spolin no Brasil; já viram esses materiais disponíveis na Biblioteca do Professor (se é que ainda estão lá); e se fazem uso dele. Assim queremos descobrir se os livros citados têm incentivado a prática com jogos teatrais em sala de aula. Apenas dois professores (PT – 2 e 9 anos) conheciam as publicações citadas e afirmaram que elas existem na biblioteca, e que sabem como usá-los com seus alunos. Os outros professores disseram nunca terem visto esses livros, mas não revelaram ter procurado na biblioteca da escola. Mesmo na segunda entrevista, dez meses depois da primeira, infelizmente este quadro não mudou muito. Uma professora (PT – 4 anos) encontrou *Improvisação para o Teatro* na biblioteca, mas ainda não havia tido tempo para conhecê-lo, sendo que no seu caso se tratava da primeira entrevista.

Além de *Improvisação para o Teatro* e *Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin*, Koudela também traduziu da autora *Jogos Teatrais no Livro do Diretor* e *Jogos*

Teatrais na Sala de Aula: Um Manual para o Professor. Estes, infelizmente, não foram enviados para as escolas.

Jogos Teatrais no Ensino de Teatro

Como já vimos, os jogos teatrais são fundamentais no ensino de teatro para crianças, jovens e adultos. *Improvisação para o Teatro* resultou não só num rol de jogos a serem utilizados, mas uma proposta pedagógica estruturada no jogo como base para o treinamento de teatro, visando a formação do indivíduo, valorizando a exploração da espontaneidade, da criatividade e da expressão individual e de grupo, com uso de jogos com regras definidas. No ensino de Teatro na escola pública, os jogos teatrais podem satisfazer três necessidades:

- ***conteúdo***: cada aluno deve aprender a jogar com o espaço, com objetos, e com o outro, e só aprenderá jogando.

- ***ferramenta didática****:* ferramenta para a exploração da espontaneidade, da autonomia e da criatividade.

- ***estratégia didática***: meio para o ensino de elementos básicos do teatro como personagem (Quem), cenário (onde), e ação cênica (O Quê), além do ensino de técnicas específicas como lidar com objetos imaginários, simular dificuldade com eles, noção de tamanho, peso, localização no espaço, etc.

Interessados em saber o que pensam os professores da escola pública estadual de Guarulhos sobre o sistema de Spolin, buscamos registrar a percepção dos entrevistados em relação aos jogos teatrais, objeto da nossa pesquisa, e obtivemos os relatos que seguem:

> - Eu acho o jogo teatral da Viola Spolin bem divertido. Ele é bem lúdico. Então ele ensina através do lúdico. E as crianças pegam muito rápido, porque são jogos fáceis, jogos que você vai trabalhando aos poucos e que você vai colocando pequenos elementos pra dificultar. Mas que as crianças pegam muito rápido. São jogos fáceis, jogos divertidos, jogos que trabalham relações pessoais.
> (PT – 9 anos)
>
> - Vamos trabalhar o jogo do Espelho.
> Então, assim, para eles, eles gostam porque é diferente, sai daquela coisa cadeira, aluno sentado, é lúdico, e eles pegam muito rápido. É diferente, eles gostam muito. De repente, todos ficam agitados, ouriçados:
> Vamos fazer!
> Professora, eu quero ir primeiro! (PT – 9 anos)
> - Olha... se eu te falasse que eu resumiria assim... que é uma grande brincadeira que resulta um êxito. Eu acho que é o que se encaixa. Os jogos teatrais é uma grande brincadeira que você entra na base da “brincadeira” e você vai se soltando de tal forma durante o jogo que quando você vê você

> achava que você não tinha capacidade, “Eu não sou capaz de fazer isso, eu não quero fazer”, falar assim “faça tal coisa”, eu não faço, eu não quero fazer. E durante o jogo, os jogos em si, você acaba fazendo naturalmente mais de si mesmo e coloca em prática. Quando você vê o resultado você diz “nossa foi eu que fiz... fui eu.... eu fui capaz... não acredito”. Então é assim, é por aí mesmo. O jogo dela é uma grande brincadeira. Que você consegue extrair o melhor, não é? Sem a imposição. Pelos jogos dela.
> (PT – 20 anos)

Observamos nas falas que há palavras ou expressões – como: *brincadeira* (que aparece quatro vezes); *lúdico* (três vezes); *divertidos*; *gostam*; *fáceis*; e *vai se soltando* – que denotam a essência do jogo de que falamos no capítulo I. Notamos também a questão do aprendizado - observado em palavras e expressões como: *pegam rápido; ensina através do lúdico; trabalham relações pessoais; você consegue extrair o melhor* - como processo intrínseco ao jogo, como já havíamos discutido também na primeira parte do estudo.

Voltaremos a confrontar a teoria de Spolin com outros relatos de experiências dos professores participantes, abordando diferentes aspectos da teoria e prática com jogos. Igualmente valioso, e parte do nosso objetivo, é descobrir o entendimento que os professores possuem sobre os elementos estruturais do jogo no sistema de Spolin, perceber como se dá a organização do trabalho, como vêem e avaliam o processo de trabalho com seus alunos. O que tentaremos descobrir na continuidade desse estudo. Antes, porém, nos deteremos sobre aspectos da formação dos participantes, em que momento tiveram contato com o sistema de jogos teatrais, e sobre a experiência com jogos de improvisação como jogador e coordenador de oficina.

Capítulo III

Analisando a Cena Parte I: QUEM – Professores de Arte com Formação em Artes Cênicas

Um professor que mantém viva a curiosidade, que gosta de estudar, investigar imagens para sua prática na sala de aula e levar seus alunos ao encontro com a linguagem da arte sem forçar uma construção do sentido "correto" ou único, veste sandálias de professor-pesquisador, envolvendo com a mais fina tensão sua pele pedagógica, dando sustentação para pisar em terras ainda desconhecidas.

Mirian Celeste Martins & Gisa Picosque (2008, p.133)

Fig. 4 - *Quem é o Monstro Afinal? A*lunos da Oficina Teatral do Ponto de Cultura Paulo Freire na Cidade de Guarulhos. A experiência com a platéia os marcou profundamente.

Trilhando os Caminhos da Arte

O que nos leva a seguir o caminho da Arte? Vontade de se expressar? Dizer coisas importantes? Falar do homem? Se posicionar frente ao mundo? O gosto por determinada linguagem? “Ah, sempre gostei de desenhar...”; “Desde pequeno eu já fazia esculturas com barro lá do fundo do quintal...”; “Por influência da família: Meus pais desde cedo me levavam a espetáculos de dança...”; “Minha mãe também era pintora...”; “Meu pai sempre cantava na missa de domingo...”; “Identificação: um dia vi um grupo de teatro na escola e pensei: - Ah, eu quero fazer isso!”. Outros por achar bonito.

Um desses motivos levou este pesquisador a trilhar o seu caminho no teatro. Certo dia, lá pelos meus treze anos, assisti uma apresentação de um grupo de igreja, uma igreja católica que eu freqüentava na época. Ver rapazes e meninas da minha idade, e alguns mais velhos, representarem uma história que dizia coisas incríveis, aos meus olhos adolescentes, foi o máximo. Naquele momento soube que eu queria aquilo para mim. Eu queria poder dizer coisas daquele tipo para um monte de gente, como eles tinham feito. E eu sabia que eu conseguiria fazer aquilo, representar. Logo em seguida eu já fazia parte do grupo de teatro da igreja. Três anos depois, e algumas peças na igreja, fomos atrás de “técnica”. Queríamos aprofundar nosso saber fazer na arte da representação, que até então era apenas intuitivo e espontâneo. Fomos fazer um curso de teatro, aos domingos à tarde. Dos 17 integrantes do grupo, só eu segui adiante. Já havia sido picado pelo vírus do teatro.

Essa retrospectiva abre para nós a vontade de querer conhecer os caminhos de formação que os professores da rede pública que participam desta pesquisa trilharam ao longo de suas jornadas. Por isso, na entrevista, os provocamos a dividir um pouco dessa história com a pergunta: *O que fez você trilhar o caminho da Arte?* A partir daí, as interferências do pesquisador, se deram no sentido de entender um pouco mais do universo singular de cada um.

Um professor (PT – 2 anos), por exemplo, nos disse que entrou no mundo da arte por necessidade de liberdade “A liberdade de expressão mesmo. Em casa não tinha essa liberdade de expressão, e eu precisava falar, precisava expor minhas idéias”. E sobre o porquê da escolha do teatro ele nos explica que é “porque é o lugar onde eu poderia ser, sem magoar ninguém. Ser eu, ser outro. Por a minha voz em outro corpo, em outra personalidade, sem as pessoas entenderem de imediato que aquela idéia era minha”. Uma professora (PT – 4 anos) não se lembra ao certo o que

influenciou essa escolha “Desde quando eu estudava, no Ensino Médio, não sei por que, eu cismei que eu queria fazer teatro. E minha mãe falava ‘- Não. Deixa para depois... depois.’ Quando eu terminei o semestre, ela falava: ‘ - O ano que vem você começa. O ano que vem você começa o curso.’ Mas acho que era mais pelo fascínio de televisão, sabe? Essa coisa... novela...”. Já outra professora, nos disse que sua mãe trabalhava em editora e sempre teve muito livro na casa dela. Os livros, lembra em especial do Krajberg, foram a porta de acesso ao universo da arte, dentro de casa. Mais tarde, já adolescente, o teatro surgiu meio que sem querer, como ela explica:

> (...) meu amigo me falou:
> - Vamos fazer um grupo de teatro na escola?
> - Está bem, está bem. Eu falei.
> - Vamos ao Teatro Popular do Sesi?
> Eu passei uns dois, três anos passando sábado e domingo em frente ao teatro. Na época que você tinha que chegar uma hora antes. Quero dizer, ainda tem que chegar uma hora antes, mas é mais difícil hoje. Então a gente ficava, assistia a peça da manhã, da tarde e da noite. Passava o dia lá. Eu vi *Péricles*, *Píramo e Tisbe*, vi toda a mostra cultural, acho que é de 96. Eu vi inteira. Eu vi várias peças, e uma vez o meu amigo falou assim:
> - Eu vou fazer aula de teatro!
> (...) Ai a gente foi fazer uma aula de teatro com o José Mojica Marin, o Zé do Caixão.
> (PT - 9 anos)

Muitos são os motivos pelos quais uma pessoa pode ser levada a fazer Arte. Cada caminho é singular e revela sutilezas das experiências pessoais e de escolhas ao longo de cada jornada. Todavia, há algo em comum nesses motivos pessoais que unem as pessoas no campo artístico: o desejo de fazer arte. Como sabemos, o desejo de fazer arte pode ser a expressão da vontade de dizer coisas, da vontade de autoconhecimento, de ser artista, de viver determinada linguagem, enfim, de muitas coisas. Esse desejo revela prazer em fazer. Desejo mais prazer somam-se à busca pelo saber, saber dizer, saber ousar, saber olhar, saber ser, saber fazer. A expressão toma corpo através do como, e então o artista realiza sua busca visceral pelo gesto-som-cor-suporte-forma-luz-palavra-textura-afinação-corpo-movimento-música-rítmo que componha a poética pessoal ou coletiva. Desejo e prazer que revelam prazer de ser e de estar no mundo, religação com o que há de mais singular no ser humano: a capacidade de imaginar, criar, transformar, esperar, escutar, amar, sentir, perdoar, superar, refletir, planejar, acreditar, entre outras coisas. Isso tudo faz brotar do interior do artista as produções artísticas. As professoras Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Guerra (1998) nos lembram que produções artísticas revelam muito da alma do artista que expressa todo seu universo interior se valendo da *techné e da poiesis*:

> As produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e a memória simbólica do ser humano. Este, quando se debruça sobre o seu universo interior e exterior, une a *techné*[25], sua capacidade de operar os meios com sabedoria, com a poiesis, sua capacidade de criação, desvelando verdades presentes na natureza e na vida que ficariam submersas sem sua presentificação. Desse modo o ser humano poetiza sua relação com o mundo. (1998, p. 24)

O artista é um sujeito inquieto e insatisfeito que busca em sua linguagem uma maneira de dar significado a sua existência, uma maneira de responder à realidade que está à sua porta. Por isso faz arte: para viver, para estar no mundo, e estar de forma significativa. Isso só é possível para o artista quando "fazer arte" significa estar inteiro em sua obra. No caso do ator de teatro, essa busca é constante, a busca pelo que é verdadeiro: no gesto e corpo, na entonação, na presença, na relação com o outro, no mergulho no universo lúdico, e no texto. Apesar da prática de ensaio e estudos, o ator experimenta em ato, ou seja, na cena com o público, porque é só na presença da platéia que o teatro acontece. Essa experimentação a cada espetáculo, que dá à representação ensaiada o caráter de improvisação, é percebida claramente no relato do ator Paulo Autran (1988; apud Salles, Cecília A., 2004, p. 143) sobre o papel de médico em *Equus*.

> Não estava contente com meu monólogo, eu sentia que algo era falso naquele 'desbunde' do médico. Depois de um mês da estréia, e de uma frustração diária de minha parte, no final de uma sessão, peguei o garoto como todos os dias, tentei acalmá-lo, deitei-o, cobri-o e comecei a vê-lo dormir, em silêncio.
> Fiz uma longa, longa pausa, sem saber como interrompê-la. Depois olhei para a platéia e, sem pensar, comecei a contar baixinho o meu sofrimento, meu desespero, minha inutilidade... E as lágrimas me corriam pelo rosto e pingavam do meu queixo, e eu nem percebi que estava chorando... E então senti que tinha acertado; sem racionalizar; sem planejar, sem nem saber como. Foi um dia muito bom em minha vida. Tive a sorte de me deixar levar pela intuição, por um impulso interior.

"Sem saber como..." o artista se deixa levar pela intuição, e "sem perceber", já que está imerso na ficção, o artista "sente que acertou". Paulo Autran nos faz um relato emocionante de uma experiência artística verdadeira. Como a experiência do fazer artístico contamina a prática docente? A situação vivida por Paulo Autran não é um indício de que só a experiência estética pode provocar percepções singulares na experiência do professor de Arte?

---

[25] *Techné* – As autoras apresentam a definição deste termo dada por Bosi que a descreve como "movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos. [...] Modo exato de fazer uma tarefa, antecedente de todas as técnicas dos nossos dias". (apud BOSI, 1985: 13)

Fayga Ostrower (2008), afirma que “A percepção do si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana”. Podemos acrescentar que a percepção de si a partir do agir do outro, e na relação com o outro, também é relevante característica da capacidade humana de criar e se perceber dentro da criação. A percepção dessa capacidade é importante para este estudo, já que valorizamos a trajetória artística, cultural, e docente dos participantes. Ao longo das citações dos participantes neste texto, percebemos a importância de suas experiências, ou da falta de experiência, para a construção do universo sensível,e do repertório pessoal. Somos frutos das *ficções* que produzimos e das experiências estéticas do apreciar e refletir arte que vivenciamos. Nosso universo sensível é o conjunto de sensações que experimentamos como canal do mundo, num estado de “excitabilidade sensorial” como afirma Ostrower (2008, p.12), que percebe a sensibilidade como porta de entrada das sensações e que “representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós”.

A fim de analisar o caminho de cada professor participante da pesquisa e entender como se deu sua iniciação na arte, bem como, como nasceu a vontade de contaminar outras pessoas com esse conhecimento e experiências, e se isso levou ao curso de Artes Cênicas, ou não, e, se não, qual foi o caminho para o ensino de teatro, e o depois da formação - espetáculos, grupos, pesquisa, etc. - que passaram a alimentar o artista educador, ou o educador artista.

A percurso do artista que se torna educador, porque sente necessidade de contaminar o outro com seu conhecimento, aconteceu com três dos seis participantes. Desses três, um conta com longa trajetória de cursos (atuação, direção, cenário e luz), peças em que trabalhou (atuou, fez iluminação, assistência de direção, ou cenário). Há uma professora que teve algumas experiências em cursos e grupos amadores como atriz. E a terceira fez curso na escola Macunaíma, por cinco anos, vivenciando ao longo desse tempo a prática de montagem de espetáculos, que foram vários, e logo depois de concluir, a experiência de grupo amador, ainda que tenha durado pouco. Os três participantes revelam riqueza em suas experiências de aprendizagem, com diversas vivências estéticas significativas de fazer teatro, como podemos ver abaixo em trechos de seus relatos de experiências:

> A experiência com o Teatro de Rua em Itaquera, com o Luís Cláudio, basicamente a minha primeira formação. Foi teatro de rua, em 85 e 86. Eu retomei o teatro (depois do exército) com o Roberto Rosa, em 95, onde eu tive contato com a Viola Spolin. Ai depois do Roberto Rosa, eu tive contato com os Parlapatões. Foi um contato pequeno, até encaminhado pelo Roberto Rosa. E

> aí, depois disso, foi aqui em Guarulhos, com Atílio e o Ricardo Guarel. Depois com o Sofredine na Oficina Mazzaropi, oficinas de ator e direção. Estava na expectativa de fazer uma oficina de dramaturgia com ele... Depois com o Rubens Ruche (oficina de direção).
> (PT – 2 anos)

> [...] nós montamos um grupo de teatro na escola, que é como sempre começa. Fizemos algumas peças, uns dois, três anos... No 3º colegial, a gente montou *O Auto da Barca do Inferno*, com o grupo Artes Raras, e a gente apresentou no [Teatro] Nelson Rodrigues. Foi uma temporada de três dias, foi muito legal. Depois a gente apresentou no festival de teatro de Bragança...

> (Sobre sua participação em *Um Sanatório para Freud*)
> Foi muito legal o período de ensaio, e, nossa! já tinha apresentado para o público, mas apresentar lá no Dias Gomes, que é um teatro enooorme... foi muito legal. O processo de criação do personagem foi muito legal. A peça era muito legal. *O Sanatório para Freud* fala da Revolução de 68, que agora está fazendo quarenta anos.
> (PT – 9 anos)

> Quando a gente fez a primeira peça, nossa! Eu me apaixonei. Eram três dias de apresentações, duas sessões por dia. A primeira peça levou seis meses para a gente montar, aquela preocupação, aquela coisa... Quando terminou eu chorei, eu chorei porque eu queria continuar. Eu queria fazer mais. Montamos figurino, montamos tudo... para terminar assim tão rápido...
>
> (sobre espetáculo sobre o Holocausto) todo dia terminava a peça e eu chorava. Sabe aquela coisa: - Ah! Eu não acredito que acontecia essas coisas com as pessoas...
> (PT – 4 anos)

Vimos nos relatos desses professores que a paixão pelo teatro os fizeram buscar cursos, grupos, a participar de espetáculos. E quanto isso foi, e é significativo para cada um deles. A opção pelo curso de Artes Cênicas, ou curso de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, aconteceu como necessidade de se aprofundar, de saber mais, a continuidade de um caminho. Exceção é o caso da professora formada há quatro anos, que já estudando teatro numa escola de nível técnico, achou que seria mais interessante ter outra formação, e optou pelo curso de Artes Visuais, concluindo as duas formações quase concomitantemente.

O outro grupo de professores participantes desta pesquisa é formado por pessoas que não citaram nenhuma experiência teatral significativa antes da faculdade. Não há apontamento de cursos que tenham feito, espetáculos que tenham assistido, ou grupos que tenham participado na adolescência. Nesses casos, a escolha por estudar Artes Cênicas se deu por motivos diversos, como podemos observar nos relatos abaixo:

> - Você decidiu fazer Educação Artística. Eu pergunto pra você: - Faculdade de Artes Cênicas, uma opção ou uma necessidade?

> – [...] eu fiz todo o processo seletivo pra fazer Artes Plásticas, só que na hora não tinha vaga. Na faculdade me disseram assim: - Olha você escolhe, ou aguarda a próxima turma ou entra para fazer Cênicas. E foi meio que no impulso: Agora... e Cênicas. Tanto que eu saí da faculdade meio perdida ainda. Assim... "- O Quê que eu fiz, não é? Eu queria uma coisa e de repente outra..." (risos).
>
> (PT – 5 anos)

> - Eu vou te ser bem sincera. Na época eu entrei por falta de opção. É aquela coisa, saí do ensino médio e tinha que fazer uma faculdade. E, monetariamente, a faculdade de Educação Artística era o que eu poderia dispor. Eu entrei... nesse decorrer que eu fui assistindo às aulas veio o gostar, ai eu comecei a gostar. Quando veio a famosa decisão: Qual habilitação? De tudo aquilo que eu tinha visto, eu achei que o teatro era o mais adequado para mim. Quer dizer, ali eu me encontrei. Eu achei que eu conseguiria desenvolver bem uma atividade. Então, foi a partir daí que a escolha surgiu. Primeiro foi por uma imposição, financeira... depois você aprende a gostar, você aprende a ter uma visão nova... Aí foi o que realmente aconteceu, comecei a gostar e fiquei apaixonada.
>
> (PT – 20 anos)

> – Olha na realidade eu já tinha o curso de música. Eu tenho Bacharelado em música. Então Artes Cênicas foi uma área que eu achei que daria para abrir um leque maior nesta parte que eu gosto de trabalhar, então foi mais por isso. Eu terminei entrando na área de arte por causa da música.
> – E porque você buscou música?
> - Por que eu trabalho com igreja evangélica, então eu já trabalhava com área da música na igreja.
>
> (PT – 10 anos)

Como vemos no relato da Professora com cinco anos de formação a falta de vagas para Artes Plásticas fez com que ela entrasse no curso de Artes Cênicas. Mas que ao começar o curso, ela esqueceu totalmente o motivo inicial. Ou seja, logo de início ela percebeu que o teatro tinha muito a oferecer a ela.

A Professora formada há 20 anos fala de sua dificuldade financeira, o custo mais acessível dos cursos de licenciatura, e em especial o de Educação Artística em sua época, fez com que esta opção de curso fosse o único orçamento que pudesse assumir. Mas depois afirma que se apaixonou pelo teatro. Sabemos que o problema apontado por ela é compartilhado por muitas pessoas. Mas podemos acrescenta outro fator a esta realidade: a falta de orientação sobre as possibilidades de continuação dos estudos na faculdade, bem como as conseqüências das escolhas que se faz. em deixar de mencionar a devida base sobre a área de estudo que se deve ter ao escolher segui-la. O Ensino Médio poderia oferecer essa orientação aos alunos, mas em geral isso não acontece na escola pública, já que não é previsto no projeto e, portanto, depende da sorte de um professor colocar isso em seu planejamento. Algumas escolas fazem excursões à universidades e faculdades, mas são iniciativas individuais. Mas o que é

um curso de licenciatura? O que é um bacharelado? São questões que muitas vezes não entram na sala de aula.

No caso da professora com 10 anos de formação, percebemos que o curso de Artes Cênicas pareceu ser uma escolha certa por já ter a formação em música, devido a igreja à que pertencia, mas também não havia histórico de teatro que embasasse sua escolha, de modo que ela soubesse em que terreno estava pisando.

Acreditamos que o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula é fruto de uma boa formação. Contudo, a boa formação depende de vários fatores e não somente da eficácia dos cursos da graduação, ainda que isso seja fundamental. Especialmente no que se refere à arte, notamos, neste estudo, que os professores que já tinham histórico de trabalhos artísticos, apresentando vivências diversas de aprender, fazer, expor, discutir, refletir, e apreciar teatro, apresentam conhecimento mais consistente, e propostas de trabalho mais metódicas, melhor organizadas, e mais coerentes com a teoria, principalmente no que diz respeito aos jogos teatrais.

Estas considerações nos levam a refletir sobre a qualidade da formação do professor de Arte. Nesse sentido, vários são os aspectos que merecem atenção. O professor Arão Santana (2000) reforça a necessidade de uma formação em Arte que não seja apoiada apenas na habilidade artística, nem numa formação geral, como a polivalente, mas sim uma formação que equilibre a capacidade pedagógica com as capacidades na linguagem:

> Como as demais áreas que compõem o currículo, a Arte precisa de profissionais com conhecimentos adequados para a tarefa da escolarização – não o *professor faz de conta* que atua improvisadamente, ou o *professor técnico,* que desconhece as possibilidades pedagógicas do teatro, nem tampouco um *professor* ***deus ex machina*** que tudo sabe da linguagem artística e que, a cada situação, lança mão de poderes miraculosos. Num momento de crise na educação, faz-se necessário redirecionar a formação inicial e o aperfeiçoamento contínuo dos docentes, tendo em vista a grandeza da missão que cabe a esses profissionais. (2000, p. 30)

Há necessidade de buscarmos na arte contemporânea o sentido do ensino de teatro, visando entender quais as possibilidades de abordagem para esta prática: “deve-se procurar seu sentido na arte contemporânea, na produção dos artistas, no pensamento dos críticos, nas propostas das instituições culturais e museus, sem ignorar a realidade da escolarização” (2000, p. 29). Daí a importância da arte contemporânea na formação contínua dos professores de Teatro. Antes mesmo que o contemporâneo possa apontar caminhos para o teatro, há a necessidade dos

professores se debruçarem sobre o apreciar, fazer, e refletir sobre arte e ensino de arte.

Educação e Arte: a busca contínua do *saber – fazer – refletir – apreciar*

Mirian Celeste Martins (2008), em seu texto Conceitos e Terminologia – Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de Arte, nos fala que as mudanças presentes na Lei de Diretrizes e Bases – 90394/96 – demandam um novo paradigma para a construção de conceitos que fundamentem a área de conhecimento em Arte. Esse novo paradigma não descarta a aprendizagem do passado, mas a submete a uma nova ordem, a uma hierarquia de atitudes e valores, e um posicionamento profissional implicado com essas transformações. Ela chama nossa atenção para o fato de também nós, educadores, termos a responsabilidade de rever as nossas próprias atitudes como educadores e quanto aos saberes que sabemos que sabemos e que ainda temos de saber. Assim estamos nos posicionando frente a essa nova ordem. Tanto a formação acadêmica quanto os processos de vivenciar arte, são responsáveis pela construção do saber do professor relativos à Arte e à sua linguagem em específico, sobre o que ela afirma:

> Como professores de Arte, temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz - seus elementos, seus códigos – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo. (2008, p.52)

Saberes esses que precisam ser articulados e mobilizados já que se trata de uma “trama de transmissões”, afirma a autora, que devem ser tecidas não somente pelos professores, mas também pelos alunos. Destacamos em sua fala, que o professor deve saber como a linguagem se produz, conhecer seus elementos e códigos. No caso do teatro, sua prática de ensino não se restringirá a um ou outro elemento da totalidade do ato teatral, mas poderá velejar por cada uma delas. Cada linguagem pressupõe uma forma específica de percepção, é isso que ela afirma quando diz “como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo”, e isso será fruto de muitas experiências estética, artística e docente.

O professor, como o artista, também precisa ser um sujeito inquieto e curioso e estar sempre em busca de saciar sua fome de conhecimento e de viver experiências

significativas. No caso do professor de Arte, podemos ampliar trocar o termo *significativas* por *estéticas*, para, assim, especificar a experiência possível no fazer, apreciar e refletir no campo da arte.

A formação acadêmica, como sabemos, é apenas um estágio da formação profissional. Muito importante por sinal, mas que não deve se encerrar em si. Muito pelo contrário, o processo de formação pressupõe o fazer, refletir sobre o fazer – que demanda estudo sobre os aspectos do fazer - refazer – que demanda nova observação e reflexão – e assim segue. A busca por leituras complementares, opiniões de especialistas, participação em debates com os pares, visitas a espaços de exposição, museus, cinema, teatro, a prática como artista, percebendo a teoria com o próprio corpo, entre outras coisas, são o pão e o vinho do professor.

O professor de arte deve pensar sua formação contínua a partir de três eixos de formação, ou seja, através da prática contínua de "fazer, fruir e investigar" arte, os três pilares do Ensino de Arte presentes nos PCNs[26] do Ensino Fundamental II (1998, p. 36):

> • **a experiência de fazer formas artísticas** incluindo tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
> • **a experiência de fruir formas artísticas**, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
> • **a experiência de investigar sobre a arte** como objeto de conhecimento, no qual importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

Questionamos os professores da escola pública sobre se houve outra formação na linguagem teatral depois da graduação, bem como, sobre espetáculos assistidos, e alguma experiência pessoal em prática teatral. Verificamos que metade dos professores se preocupam e sentem prazer em estudar, ver exposições, ver e fazer teatro. No caso destes três professores, os vários cursos, grupos e espetáculos que os participantes se envolveram enriqueceram suas bagagens artística e pedagógica. Alguns inclusive estão atualmente envolvidos com projetos pessoais importantes. Uma professora, no momento da entrevista, frequentava o curso de especialização em Arte-Educação promovido pelo Centro Universitário Maria Antonia/USP (já tendo concluído quando da defesa deste mestrado), e nos deu o seguinte depoimento:

[26] PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

> – Depois da nossa entrevista no começo de dezembro, você passou a usar mais os jogos da Viola Spolin? Em comparação ao que você já vinha fazendo?
>
> – Sim. Eu tive aulas de jogos teatrais na faculdade (pós-graduação) e que me deu um *up* total pra voltar a dar aula de teatro. Eu já estava dando algumas aulas de teatro aqui, e eu já tinha levado o projeto lá na outra escola, pra dar aulas de teatro, e veio o convite. E aí eu saí enlouquecida atrás de bibliografia, de livros, de jogos tradicionais, jogos cooperativos, comprei um monte de livros...
>
> (PT – 9 anos)

Na fala desta professora fica evidente que sua prática em sala de aula foi contaminada por sua experiência recente na pós-graduação. O novo contato com jogos teatrais renovaram sua vontade e ampliaram sua competência para o trabalho com os jogos. Acresce ainda a necessidade que ela teve de buscar diálogo com autores da área para melhor se aprofundar nessa prática. Como resultado, para além da sala de aula, surge sua produção teórica em forma de TCC acerca dos jogos teatrais, no qual estuda Neva Boyd, Viola Spolin, e jogos cooperativos para entender melhor o jogo como formador de coletivos.

Um professor (PT – 2 anos), mantém atividade artística em grupo de teatro amador, participando frequentemente de montagens, mostras de teatro, ou festivais, como ator e como diretor. O que lhe permite vivenciar na prática aspectos do fazer que ele propõe aos alunos em sala de aula. Outra professora (PT – 4 anos) apresentou bom histórico de participação em montagens teatrais, fruto da formação técnica em teatro no Teatro Escola Macunaíma. Os três costumam ir com frequência ao teatro ou outros eventos artísticos. As professoras citadas, ainda que não estejam neste momento participando de algum projeto teatral, se mostram totalmente engajadas e ansiosas pelo retorno, e possuem histórico significativo de trabalhos anteriores como atrizes. Para estes três professores, estes apontamentos demonstram que a faculdade foi apenas um degrau, na escala da formação artística e docente de cada um, uma necessidade, digamos assim, e não uma escolha, já que não se desejava escolher outro caminho.

Maravilhoso seria se a realidade acima fosse verdade para todos os professores de arte de qualquer das quatro linguagens que atualmente estão em sala de aula. Infelizmente, isto não é verdade. No grupo de participantes, observamos que este pressuposto não se aplica às outras três professoras, ou seja, à outra metade do grupo. Segundo estas professoras a única formação em teatro que tiveram foi a da faculdade. Elas não mencionaram nenhum envolvimento pessoal em projeto artístico, ou seja, nunca participaram de uma montagem teatral, de algum grupo de teatro, nem

de cursos em espaços não-formais, não havendo, portanto, nenhuma experiência estética do *fazer arte*. Observamos também que estas professoras vão muito pouco ao teatro, o que demonstra repertório de referências de espetáculo mínimo, pelas poucas experiências de *apreciar arte*. Como podemos notar em suas falas:

> – Você acredita, então, que a faculdade te deu uma boa base para você desenvolver suas atividades como professora de Arte?
> – Sim, mas eu acho que a gente tem que se atualizar. A gente não pode fazer a faculdade e se acomodar com aquilo que aprendeu e acabou. Tem que fazer mais algumas coisas, mas esse ano eu tive mais alguns concursos, e não deu.
> **-** Eu pretendo fazer um mestrado, mas não sei quando ainda.
> – Então pensando nisso, você teve mais alguma formação nessa área, depois da faculdade?
> – Não. Não fiz nada.
> – Em, termos de cursos, workshops, oficinas, ou curso de extensão?
> – Não fiz. Eu fiz simplesmente só a pós e mais nada, mas não foi na área de Arte, nem nada, foi na área de psicanálise da linguagem. (ri) não tem nada a ver, mas na época eu resolvi fazer, então...
> – E qual foi o ultimo espetáculo que você assistiu?
> – Olha... faz tempo... Porque eu não tenho tempo. Não tenho tempo. Mas eu assisti...
> – Então me fala um que foi significante, algum trabalho que marcou.
> – (Silêncio...) Eu assisti no Teatro Municipal um trabalho... e agora, eu não me lembro... era um musical, era uma ópera.
> (PT – 10 anos)

> – A opção pelo curso de Artes Cênicas se deu por uma experiência anterior a faculdade?
> – Não. Foi dentro da faculdade mesmo. (...)
> – E depois da faculdade? Você fez alguma coisa na área de arte educação ou como artista mesmo?
> – Não. Não fiz, não fiz. Eu só estudei na faculdade mesmo. Mesmo porque aí eu também não tive tempo. Eu trabalhava em três turnos, o serviço privado, tarde e noite na escola pública. Você acaba acumulando muita coisa e não dá pra se dedicar. E logo em seguida, também, eu saí da sala de aula e fui pra direção. Porque depois que eu fiz complementação pedagógica, eu pensei "- Agora eu quero ver o que é a parte administrativa". Aí eu fiquei mais três, quatro anos no administrativo... (...)
> – Há quanto tempo você voltou da direção?
> – Seis anos.
> – Falando do seu gosto pessoal em relação ao teatro, que tipo de teatro você aprecia?
> – Olha, eu gosto muito do monólogo. Que é aquele que você tem que refletir. E eu não vou dizer para você que gosto mais da comédia, e sim do drama. Porque o drama, eu acho que ele traduz muito mais todo o sentimento, ele envolve experiência de vida e de pesquisa muito grande.
> – E qual foi o último espetáculo que você assistiu?
> – Olha o último que eu assisti foi... deixe-me pensar qual foi a peça... ai meu deus, não, foi uma peça espírita. Eu assisti e até li o livro... *Laços Eternos (2008).* A última.
> (PT – 20 anos)

> – Você teve outra formação em teatro fora da faculdade?
> – Não. Não tive. Sempre entrando em contato com outro professor que... por exemplo, de música, que está envolvido com isso. Então... buscando apoio com os colegas.
> – E além da Arte Educação, você chegou a fazer alguma coisa de cunho artístico pessoal...?
> – Não... foi só voltado mesmo pra educação. Não que eu não queira, não é? É um projeto mais pra frente.

> – Que tipo de teatro você aprecia mais?
> – Olha, por enquanto ainda não defini. Estou estudando as possibilidades. Tenho uns amigos que trabalham com teatro também na rede... então estou meio que estudando... as possibilidades.
> – Qual que foi o último espetáculo que você assistiu?
> – O último espetáculo foi *Miss Saigon (2008)*.
> (PT – 5 anos)

A primeira professora deixa claro em sua fala que sabe da importância da formação contínua ao dizer “eu acho que a gente tem que se atualizar. A gente não pode fazer a faculdade e se acomodar com aquilo que aprendeu e acabou.” E mais adiante fala de sua vontade de fazer mestrado. Contudo vemos em outro trecho de sua entrevista que ao fazer um curso de pós-graduação escolheu uma área (psicanálise da linguagem) que não tinha nada a ver com teatro, nem com música, sua primeira formação, e comenta “não tem nada a ver, mas na época eu resolvi fazer, então...”, demonstrando que esse curso não foi parte de um plano de sua formação continuada, e que o teatro não estava no centro de seu interesse. Isso é possível notar também ao questionarmos sobre espetáculos que teria assistido, ao que ela não consegue lembrar direito qual, nem detalhes, o que demonstra que não tem o hábito de ir ao teatro.

A segunda professora novamente nos apresenta uma questão importante sobre a desvalorização do professor, e a necessidade de trabalhar em jornadas extensas devido aos baixos salários, por isso afirma “Eu trabalhava em três turnos, o serviço privado, tarde e noite na escola pública. Você acaba acumulando muita coisa e não dá pra se dedicar”, dizendo que isto a impossibilitou de estudar teatro. Entretanto, ao verificar que ela conseguiu fazer complementação pedagógica, com o objetivo de ocupar uma função na direção da escola, o que a afastou da sala de aula por uns quatro anos, percebemos uma contradição sobre o problema da falta de tempo. Seu repertório de peças que assistiu também é parco, lembrando-se vagamente do espetáculo por trazer tema e história que havia lido no livro, mas não fez referências a outros trabalhos assistidos. Quando perguntada sobre o trabalho que mais a marcou, ela mencionou o mesmo trabalho.

Já a terceira professora, que tem a primeira formação em psicologia, também não fez cursos na área teatral depois de formada, mas não alegou nenhum impedimento. Afirma que busca apoio de outros professores quando tem dificuldade com outra linguagem como música, que não domina, ou dança. Durante a entrevista apontou os espetáculos Miss Saigon e Fantasma da Ópera (o que mais a marcou), dois musicais da Broadway, mas não fez menção a nenhum outro trabalho. O que causou curiosidade foi sua resposta sobre o tipo de teatro que aprecia, ao dizer que ainda não

definiu, que ainda esta estudando. Ponderei, na entrevista, que ela deve gostar muito de musicais, ao que ela respondeu que " – Não. Eu mesmo não gosto tanto de musicais... não me chamam muito a atenção. Mas havia tanto misticismo em torno... que eu fui ver." Ainda assim confidenciou que queria ter visto *A Noviça Rebelde* recentemente, mas não conseguiu. Talvez ela ainda não tenha assumido sua preferência pelos musicais, ou talvez o que está por trás é a grande produção espetacular que lhe atrai tanto. Tanto faz o motivo que lhe atrai, o importante é que ela perceba qual ou quais tipos de teatro ela se identifica, e por que razão, assim se encontrará melhor dentro da linguagem em que é especialista.

Observando as falas dos atores do nosso estudo, verificamos que tanto o primeiro grupo quanto o segundo chegaram ao mesmo lugar (o curso de Artes Cênicas) por motivos diferentes e têm em comum o prazer e o aprendizado que o curso de licenciatura em teatro lhes proporcionou. Se no primeiro grupo houve uma fluência natural de seguir um caminho que já vinha sendo explorado, no segundo houve a certeza de que mesmo sem alicerce a escolha foi acertada. E que mesmo estando ali por questão financeira ou por falta de opção, não haveria caminho mais prazeroso e promissor do que a que a formação em teatro poderia oferecer. A pergunta que fica é: - Se foi tão prazeroso e tanto se alcançou com esse curso, em termos de satisfação pessoal e profissional, porque somente parte dos professores continuaram engajados com o teatro? O que aconteceu que fez alguns professores deixarem de ver espetáculos, procurar cursos de teatro e participar de montagens de peças? Ou seja, o que as distanciaram daquilo que elas dizem ser tão bom e tão importante para suas carreiras?

Achamos importante para este diálogo trazer as colaborações de dois grande nomes da área de formação docente, Perrenoud e Imbernón, que podem nos ajudar a entender aspectos que implicam na formação contínua dos professores.

Perrenoud (2000) ao propor ao professor que ele estabeleça seu próprio balanço sobre suas competências e seu programa de formação contínua, apresenta dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito à possibilidade de formação através da reflexão sobre a ação, isso pode ajudar a rever procedimentos que não deram certo, parâmetros esquecidos, obstáculos subestimados, etc. problemas que geram frustrações. Neste caso, o professor poderá evitar que isso volte a acontecer refletindo e propondo novas ações que eliminarão o problema; No segundo caso, ele aponta a possibilidade de haver coisas que não se pode ser apreendidas ou sabidas através da

reflexão sobre elas, ou mesmo através de treinamento. Perrenoud fala de crises que podem surgir na vida docente e que muitas vezes não se está preparado para enfrentá-la, por isso “ser competente é estar pronto para enfrentar estas crises, no momento que elas sobrevêm, em geral de improviso, pois exigem reação tão imediata quanto adequada” (p. 162). A formação contínua é o meio para que o professor “dê um salto qualitativo” e que obrigatoriamente deve passar pela construção de novos modelos de ação pedagógica e didática, que muitas vezes implica num processo de auto-formação que necessite de apoio externo. O problema que o autor aponta é que, uma vez que o professor não se sente obrigado a buscar essa formação, uma boa parte foge dela, ou como parece ser o caso da professora formada há dez anos: faz por fazer, já que o curso procurado não tem nenhuma conexão com sua formação e prática, e nem houve mudança a partir dessa formação. Para esses professores, diz Perrenoud (2000, p. 163), “A urgência seria fazê-los *entrar* no circuito da formação contínua, se possível por vias que não reforcem imediatamente a idéia de que eles nada têm a esperar dela...” (grifo do autor). Caso isso não aconteça, esses professores viverão suas práticas pautados no conhecimento fruto da formação inicial e da experiência pessoal.

Imbernón (2006), apresenta uma proposta de formação que uma vez posta em prática propiciará ao professor maior conexão com a profissão docente pelo engajamento com sua formação. Isto criará no professor uma sensação de pertencimento, fruto das relações com os iguais e com o fortalecimento da instituição educacional. O que gera novo *status* social, maior domínio sobre sua prática, já que pressupõe a articulação da experiência, reflexão sobre ela, e nova ação a partir da reflexão. Imbernón (2006, p. 48) divide essa proposta em torno de cinco grandes eixos de atuação:

> A reflexão prático teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio de prática educativa.
> A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
> A união da formação a um projeto de trabalho.
> A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
> O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada ou individual) à inovação institucional.

Estes eixos de atuação podem ajudar o professor a não “desistir” da sua profissão. Mas no caso do professor de Arte, é possível entender o próprio caminho da

Arte como fonte de renovação. “Reflexão sobre a prática e troca de experiências” são pontos da formação que estamos apontando em alguns momentos neste estudo. Na introdução do texto apresentamos o pressuposto do professor reflexivo. Combater o individualismo, o pouco prestígio, é fundamental para a prática docente, e isso é possível. O desenvolvimento profissional da instituição parece ser algo difícil de fazer acontecer, frente a coletivos de professores que dificilmente conseguem se reunir para discutir e por em prática tal proposta.

Perrenoud (2000) e Imbernón (2006) propõem que a formação também aconteça no âmbito do espaço escolar, e que seja criado uma comunidade de aprendizagem de professores para uma proposta de formação contínua, que Perrenoud chama de “formação comum”, pautada na discussão de temas escolhidos pelo grupo, e pela troca de situações de aprendizagem em sala de aula. Outra sugestão de formação dos autores é o engajamento com questões de outros âmbitos da escola que não a sala de aula, como o da administração escolar, por exemplo.

Professores em Jogo – a vivência como jogador e coordenador

Ao tratar dos jogos de improvisação no capítulo I, nos detivemos sobre o papel do coordenador de oficina. Vale esclarecer o uso do termo coordenador de oficina, já que na rede pública existe a função PCOP, Professor Coordenador da Oficina Pedagógica, que trabalha nas Diretorias Regionais de Ensino. Não estamos falando deste tipo de coordenador. *Coordenador de oficina* se refere ao professor de Arte da escola pública que tem formação em Artes Cênicas e propõe como parte do seu plano de ensino, a oficina de jogos teatrais. *Coordenador*, portanto, é sinônimo de professor, educador. A palavra coordenador tira o peso da responsabilidade do saber que a palavra *professor* e *educador* trazem, e é bastante usado por Spolin, para quem *coordenador* significa também *jogador*.

Naquele momento ressaltamos a importância de uma experiência consistente como jogador para a prática como coordenador, e da experiência como coordenador para o sucesso da oficina. Sobre isto, afirmamos no capítulo I que se o coordenador possuir experiência nesta função terá um olhar mais atento, uma prática mais organizada, um diálogo mais aberto, sem medo de perder as rédeas do debate, por exemplo.

É como jogador que se apreende percepções do jogo, que são particulares ao grupo de jogadores, do contrário a coordenação estará pautada apenas na teoria. É

possível, como jogador, perceber, sentir, ou intuir: o que funciona e o que não funciona em termos de organização dos jogos, avaliação, etc.; é poder sentir de dentro a energia vibrante do grupo quando o jogo está a mil, ou a falta dela quando o jogo "não está rolando"; é experimentar medos, receios, e insegurança de falar, de fazer, de agir, e, assim, ganhar capacidade de entender melhor esse processo, ou a sensação vivida pelo outro. É perceber a importância da liberdade de criar, mas o valor que uma liderança construtiva pode acrescentar ao grupo, e sendo parte do grupo. Spolin (2006, p. 57) coloca a questão da experiência verdadeira de jogar e coordenar da seguinte maneira: "A experiência não pode ser reconstruída a partir da memória. O instrutor sabe quando é uma experiência vivida. Pergunte aos seus jogadores!". Madalena Freire (2003), em seu texto *Aprendizagem, construção do conhecimento e processo grupal,* nos lembra que "É no grupo, sob a coordenação de um educador e na interação com o igual, que se aprende a pensar e a construir conhecimento" (p. 52).

No capítulo I, ao estudarmos os jogos de improvisação, buscamos entender melhor quais são os princípios desse tipo de jogo. Para o diálogo com a prática docente achamos importante destacar alguns deles e procurar entender como se dá a relação dos professores com esses princípios, são eles: aqui e agora, liberdade para imaginar e criar, mote, estado de presença, escuta e aceitação.

Verificamos que os professores, de modo geral, acreditam que não se deve dar muito tempo aos alunos para combinarem o jogo, em geral o tempo é de cinco minutos para combinar o essencial. Em alguns momentos nem isso é preciso, explicado o jogo os jogadores começam a jogar. Uma professora (PT – 4 anos) afirma que "quando você dá tempo demais para combinar, as coisas não saem". Entretanto duas outras professoras (PTs – 5 e 20 anos) disseram que muitas vezes usam toda a aula para a organização do jogo. Uma delas nos diz que quando o jogo é fácil ela costuma dar cinco ou dez minutos para eles combinarem, mas se for um jogo mais complexo ela deixa que eles discutam durante toda a aula, e na aula seguinte eles apresentam, porque segundo ela: "Porque se não fica aquela coisa: - Ah, eu não vou fazer porque eu não entendi na hora. Então eles arrumam desculpas para não fazer". O mesmo se dá com a outra professora que, no exemplo do jogo de improvisação, afirma ter dado cinco minutos somente para eles se posicionarem, mas que muitas vezes é preciso toda a aula para preparar o trabalho com jogos, como explica:

> – Quando você pensa numa oficina de improvisação com seus alunos, como você organiza sua oficina?

> – Primeiro eu organizo com eles como vai ser aquela aula. Às vezes nem dá pra fazer naquela aula, porque eles querem tirar todas as dúvidas, e eu acho isso interessante também. Então eu dou todas as informações daquela atividade: que espaço vamos usar, se vai precisar afastar as cadeiras, se pode incluir as cadeiras, quanto tempo, não é? Primeiro dou todas as instruções, se eles vão poder criar, se eles vão colar de algum livro, alguma coisa assim, e aí, na próxima aula, então é agora? É assim? Então vamos criar. Então eu primeiro dou a definição do que é o exercício.
> (PT – 5 anos)

Em sua fala, no entanto, a professora nos dá a entender que está falando de um trabalho mais elaborado e não de uma proposta de jogos de improvisação. Mas como a pergunta foi específica sobre jogos de improvisação, fica a questão: ela apresenta uma espécie de aula teórica sobre improvisação? Ou sobre teatro? Aponta aspectos relativos à que tipo de cena? Vemos que ela não "informa" os alunos sobre a improvisação, mas parece fazer um planejamento para, na sequência (aula seguinte), realizar o trabalho na prática. O que não fica claro é a questão do "se eles vão poder criar, ou se vão poder colar de um livro", já que na improvisação a criação é o prato principal. A professora parece falar de procedimentos diferentes como resposta a uma pergunta específica sobre improvisação, a não ser que ela esteja se referindo ao mote da improvisação. Neste sentido, colar de um livro pode ter conotação de partir de um texto, de uma imagem, de uma frase, etc.

Os professores mostraram exemplos diferentes de *mote* para propostas de improvisação. A professora com 20 anos de formação, por exemplo, relatou sua experiência recente de uso de música como mote, e outras possibilidades que costuma usar como: um recorte de jornal, um livro, um poema, uma cena (cita a cena do balcão em *Romeu e Julieta*), segundo ela: "Eles pegam os objetos mais estranhos, o material mais estranho, para tentar passar aquilo". Um professor com dois anos de formação citou, entre outros, os exemplos de: um *Onde* (estação de trem); uma música; figurinos, objetos, e máscaras no centro do espaço (os jovens escolhem um elemento e começam a improvisar a partir daquele elemento: um figurino, um objeto ou uma máscara). Outra professora (PT – 5 anos) nos disse que muitas vezes propõe o jogo a partir de um objeto. Mas também nos relatou uma situação em que primeiro pediu um *Onde*, e a sala elegeu uma *praça de alimentação de um shopping*, um *Quem,* e eles definiram um *grupo de amigos*, e um O Quê, *uma reunião informal*, a partir disso os grupos tinham que entrar no jogo. A professora com nove anos de formação, trabalhando jogos com gramelô (que no sistema de Spolin aparece como *blablação*, que é uma língua desconhecida, criada com sons e sílabas sem conexão umas com as outras, como se fosse uma língua estrangeira), deu um *O Quê* aos alunos: "- Vocês

vão vender o que vocês escolheram (de uma cartela que eu dei para eles). Uma aluna escolheu o churrasquinho... E com a massa invisível eles iam lá e criavam". Em outro momento ela usa outro mote, uma situação imaginária: "Era assim, quando eu for pra Lua, o quê que eu vou levar?". A professora que tem quatro anos de formação, ao falar de uma experiência, nos disse: " - Eu dei temas para eles em uma palavra: "raiva", por exemplo. Eu os separei em grupo e dei vários temas para eles: um sentimento, uma emoção." Além destes, outros motes foram citados pelos professores.

E a questão da espontaneidade?

Em vários momentos podemos notar que os professores usam o termo *brincar* para ressaltar o caráter lúdico do jogo. Como vimos no capítulo I, o jogo confunde-se com o brincar como universo lúdico, espaço de imaginação e criação, liberdade para se fazer o que quiser, desde que se respeite as regras do jogo. Com isso os professores estão preparando o terreno da espontaneidade. Uma professora (PT – 5 anos), por exemplo, ao propor o cabo-de-guerra aos seus alunos, iniciou sua aula dizendo: "Olha, hoje nós vamos brincar!". Outra professora (PT – 9 anos), mostra sua preocupação em deixar as crianças a vontade para explorar a imaginação e a criatividade: "- Eu falo pra eles: - A gente está aqui brincando! Eu proponho uma oficina de jogos teatrais, primeiro para eles jogarem para se divertirem, para depois a gente dizer assim 'Ah, vamos fazer teatro'. Porque eu acho cruel cobrar de uma criança que ela tem que ser ator ou atriz...". Um professor (PT – 2 anos) ao falar do uso dos jogos de Spolin, e da forma como explora um mesmo jogo de formas diferentes, reforça o uso do termo *brincar* no diálogo com seus alunos: " - Olha nos vamos pegar esse jogo, e vamos transformar ele agora. A gente vai brincar com ele de outras maneiras".

Uma vez que se observa o uso do termo *brincar* como forma de abrir espaços de imaginação e criatividade, como garantir uma forma de coordenar o jogo também pautada na liberdade de criar e imaginar? É possível verificar na prática dos professores a relação do termo *brincar* com uma prática que seja pautada na liberdade individual e coletiva de criar? Ao tratar deste tema, já vimos que a espontaneidade não deve ser entendida como espontaneísmo, muito pelo contrário, deve significar liberdade de criação na relação com o espaço, com as coisas, com os cheiros, etc, e que o indivíduo livre é condição necessária ao jogo. A espontaneidade, ao invés de ser reduzida a auto-expressão, deve ser entendida como processos criativos pautados pela maior capacidade do indivíduo de selecionar as influências postas pela cultura como nos diz Fayga Ostrower (2008). Ela afirma que ser espontâneo não tem nada a ver com

ser livre de influências, isso seria impossível. Partindo desse princípio, vamos expor pontos da entrevista a fim de verificar se a prática dos professores está permeada pela espontaneidade. Escolhemos trechos que respondem perguntas diferentes, mas que abordam a questão que estamos discutindo:

> - É como eu disse, no começo é aquela bagunça. Eles não têm noção, não têm essa disciplina que os próprios jogos vão criando e orientando. Mas em pouco tempo, eles já começam a gostar, porque eles começam a se ver livres. E não tendo uma coisa fechada... Vendo o tempo passar pela janela. Eu não preciso ter uma janela, eu posso ter uma porta, posso ter outros caminhos. Eu vejo uma liberdade maior nesses meninos, tanto de atitude quanto de criação.
> (PT – 2 anos) – sobre como os jogos afetam os alunos.
>
> Eu acho que não tem problema você direcionar o que eles vão vender, o importante é você dar liberdade para ele criar. Mesmo com direcionamento, a liberdade de criar sem pressão por resultado. Depois a gente vai conversar, vai tentar entender. Você instrui, "Olha tenta tirar da cabeça!", como eles são criança, eles estão fazendo mas não têm a dimensão do que estão fazendo, "É grande? É pesado? O quê que você está vendendo? Tem cheiro? Tem sabor?" Você dá um direcionamento, mas eu procuro não interferir diretamente, "Olha tem que ser assim!", mostrando o certo ou errado. Acho que é fundamental dar liberdade para o jogador criar sem pressão para que haja um resultado.
> (PT – 9 anos) – ao apontar a liberdade de criar como principal característica dos jogos de improvisação.
>
> Eu levo muito em conta tudo o que eles erram. Mas não pra prejudicar, e sim pra orientar mesmo. É a partir do erro que eles começam a acertar. Eu mostro o que é, como fazer, para eles saberem fazer, não é? Eu sempre falo que tudo que está muito bonitinho, muito certinho, esconde muitas coisas. Esconde as verdadeiras falhas. E improvisação tem que ter falhas para gente poder consertar. Porque se não você não constrói um ator. Se todo mundo for perfeito... que ator vai ser?
> (PT – 20 anos)– sobre o que as observações que faz no momento da roda de avaliação
>
> – E você faz comentários sobre as improvisações deles?
> – Faço. "Oh, naquele momento você poderia ter feito assim, ou assado". Eu também acabo questionando, porque é um pouco o que eu vivi, não é? Que acaba perguntando "Porque isso/ O que levou a fazer aquilo?"
> (PT – 4 anos)
>
> - Eles fizeram várias vezes (o exercício de improvisação a partir da planta baixa). Na primeira apresentação eu não comentei nada. Na segunda eu fiz algumas interferências:
> - Olha assim não está funcionando... Aí eu falei: - Olha, vocês viram o primeiro, não viram? E o segundo?
> - Está meio confuso, não é professora?
> - Onde está confuso? Vamos tentar arrumar?
> Aí o terceiro eu deixei eles tentarem arrumar, vamos ver se eles conseguem melhorar. Então eu fiz alguns apontamentos. Em alguns momentos eu interferi mesmo, diretamente:
> - Para! Isso aqui não está legal! (para o aluno) Olha só! está muito barulho!
> - E o que eu faço, professora?
> - (sussurrando) Faz melhor...
> (PT – 5 aos) **–** sobre comentários que faz sobre os jogos.

No primeiro relato, ao dizer "Eu não preciso ter uma janela, eu posso ter uma porta, posso ter outros caminhos" o professor nos mostra que seu trabalho, exatamente

como a metáfora permite, é de mostrar que há várias possibilidades para o aluno. Ele está dizendo que o jogador tem liberdade para escolher como se relacionar com o que aparece na cena, seja uma porta ou uma janela, mas mais do que isso, que o jogador não deve estar preso a pré-conceitos: a porta não é o único lugar por onde se pode entrar ou sair; ao jogador é permitido escolher o que o objeto representa e não o que o coordenador definir; e o como se relacionar com o objeto, que pode ser de mil maneiras diferentes. Em sua avaliação, depois de já trabalhar com esses alunos por algum tempo, ele afirma "Eu vejo uma liberdade maior nesses meninos, tanto de atitude quanto de criação". É importante ver que ele ressalta o aspecto da criação, o que demonstra que o professor não pensa liberdade pessoal no teatro como liberdade de auto-expressão, ou pelo menos não somente isso.

Uma professora (PT - 9 anos) mostrou uma cartela aos seus alunos para eles escolherem o que venderiam no jogo com gramelô, segundo ela "não tem problema você direcionar o que eles vão vender, o importante é você dar liberdade pra ele criar." A questão da liberdade pessoal é observada pelo como as crianças vão vender e como vão brincar com o gramelô, uma vez que o Foco do jogo não era o produto. Ela usa questões como "É grande? É pesado? O que você está vendendo? Tem cheiro? Tem sabor?", os comandos de jogo que Spolin propõe, para direcionar o trabalho das crianças. É a preocupação em dar uma base de apoio à criança para que ela não se perca no seu *salto para o vazio*, de que fala Mariana Muniz (2006), base que ela chama de *pontos fixos*, como vimos no capítulo I. O objetivo da professora é dar condições para que as crianças descubram possibilidades de se relacionarem com o objeto: cheiro, textura, peso, tamanho, cor. Buscando não interferir em como a criança vai jogar "Olha tem que ser assim! Mostrando o certo ou errado".

Escolas que oferecem cursos de teatro, workshops, cursos técnicos, têm como objetivo a formação de atores profissionais, ou pelo menos dar condições pra que a pessoa siga nessa direção. A professora com vinte anos de formação parece seguir essa orientação, pois apesar de usar constantemente os termos brincar e joguinho, demonstra preocupação, não com o processo, mas com o resultado, ao dizer "Eu levo em conta tudo que eles erram". Poderíamos questionar a proposta pedagógica da aula para verificar qual o objetivo. Mas neste momento o que nos interessa aqui é perceber que o pressuposto de uma avaliação pautada no erro condicionará os alunos jogadores a buscarem o "acerto", de acordo com o modelo dado. É o caminho da Aprovação/Desaprovação tanto questionado por Spolin (2003) e que foi abordado no

capítulo I deste estudo. Na busca por aprovação da professora, os alunos não estão livres para atuarem, e sim tentando agradá-la, fazendo de acordo com o que fica dos comentários que ela faz e dos exemplos que ela oferece. Ela percebe a improvisação como instrumento para a formação do ator, e improvisação como processo para se chegar a um produto "E improvisação tem que ter falhas para a gente poder consertar". Se todo mundo for perfeito... que ator vai ser?". Na preocupação de que eles *saibam fazer*, ela mostra o *como* eles devem fazer, para eles fazerem "certo".

Improvisação neste caso não é linguagem, e sim meio para uma linguagem, a linguagem da encenação teatral como produto final pronto para ser apresentado. Isso nos remonta ao teatro tradicional, onde o espaço da improvisação é o de instrumento para elaboração da cena, uma vez encontrado o "ponto" repete-se até ficar incorporado pelo ator. Prática ainda presente nos dias de hoje, e que permeiam a formação de atores e professores em algumas instituições. Como podemos perceber no relato de outra professora:

> J – (Falando da sua experiência como jogadora de improvisação) Em geral o que acontecia? O que era predeterminado? O que era para acontecer fazendo? E depois de fazer, o que acontecia?
> – Eu me lembro de cenas que a gente fazia muito, que tinha um começo e você tinha que dar continuidade, de repente, assim agora!
> J – Era dado um começo para vocês? Um começo de uma história?
> – Um começo de uma história, ou até mesmo uma peça que íamos fazer. A gente começava lendo o texto, uma leitura geral. Feita a leitura geral, vamos fazer a peça inteira agora, só com essa leitura que vocês fizeram! Era bacana também. E que acontecia coisas que você iria levar até...
> (PT – 4 anos)

Procedimento de improvisar o texto lido é característico do que estamos falando. A improvisação neste primeiro momento serve para os atores se soltarem, para incorporarem temas do texto, e apontar possibilidades de caminhos para serem explorados posteriormente, em procedimentos de improvisação para cenas específicas. Baseado no que o autor ou diretor "quer dizer", as avaliações apontam outras possibilidades de representação do texto. É o que vemos quando a professora indica possibilidades aos alunos para a realização do jogo quando diz "Olha, naquele momento você poderia ter feito assim, ou assado". Em sua vivência como jogadora, ela fala de questões que eram lançadas pelo coordenador como "Por que isso? O que a levou a fazer aquilo?". Essas questões não buscam mostrar como o jogo deve acontecer, e sim o porquê de tais escolhas dentro do jogo. Ao responder, os jogadores precisam revisitar os motivos que geraram tais escolhas dentro do jogo, e, ao justificar, ele pode perceber melhor, com certo distanciamento, sua proposta de jogo. Ao jogar

essas questões e apontar outras possibilidades, o coordenador pretende mostrar aos jogadores que ele tem um leque maior de opções, ou que ele simplesmente tinha opções para desenvolver a cena.

A professora com cinco anos de formação relata uma experiência com o Jogo do Onde, que tem como ponto de partida o exercício da planta-baixa[27]. Depois de criarem um Onde, desenhando um cenário onde se passará a cena, os jogadores devem ir para a área de representação e se relacionarem com todos os objetos e móveis que colocaram em sua planta-baixa. A professora, talvez preocupada em não mostrar o *como* o aluno deveria resolver a cena optou por dizer apenas que ele deveria *fazer melhor*. No entanto, estava claro que o aluno não sabia como, e estava pedindo ajuda para sair daquela situação difícil frente aos colegas. A partir dali, provavelmente ele deve ter se esforçado em agradar, já que isso não tinha acontecido até ali. Isso com certeza não fez com que ele atuasse com liberdade. Sua movimentação, sua presença, sua relação com os móveis ou objetos estão a serviço do que Ryngaert (2009) chama de mecanismo de censura, que trouxemos no capítulo I, e que aqui é o *olhar do outro*, que espera o *melhor.* Creio que este jogo mereceria melhor espaço de discussão e análise. O foco de trabalho deste bimestre é o espaço nas linguagens artísticas. No início das situações de aprendizagem do teatro se abre espaço para o aluno pensar sobre cenografia. É dentro deste mote que é sugerido o jogo do Onde, com a planta-baixa. O jogo de improvisação faz pensar sobre o espaço, inclusive na modificação do espaço na planta baixa. E aí seguem outras ações para apreciação com e sem imagens e uma pesquisa em grupo. A aprtir disso, podemos questionar se o foco da professora estava na interpretação, ou no entendimento do espaço cênico?

Outro princípio importante que apontamos no primeiro capítulo é o *estado de presença.* Ao falarmos desse assunto, discorremos sobre o nível de energia do jogador para o jogo, o corpo aquecido em estado de alerta, de prontidão. Entretanto, precisamos verificar, na escola pública, quanto os alunos estão abertos e desejosos em relação à oficina de jogos? Visto que, como acontece com qualquer outra disciplina, a aula de teatro não é uma escolha, e sim uma obrigatoriedade. Se em algumas situações de aprendizagem o aluno pode tentar se esconder no coletivo, no teatro isso não é possível. O teatro é o espaço do expor-se. E isso não é nada fácil, como uma professora (PT – 9 anos) nos relata: " - Muitos começam com vergonha: - Ah, eu não

[27] Jogo Teatral de Viola Spolin que consta nos Cadernos do Professor e do Aluno do Currículo de Arte da rede pública estadual de ensino - 5ª série, 2º bimestre.

vou fazer / Ah, eu não sei... Mas quando vê o outro se divertindo então vai e faz". Neste caso, sabemos que houve sucesso na tentativa de fazer com que os alunos quebrassem as barreiras iniciais, e vencessem o medo de se expor. Outra professora diz que no começo os alunos costumam se justificar dizendo "- Ah, eu não quero pagar um mico... Não quero me expor", trabalhando com alunos desde a 5ª até a 8ª séries do Ensino Fundamental II, ela conta sua experiência com alunos que já estão com ela há algum tempo:

> À medida que eles vão avançando esse medo vai aumentando. Como a gente sempre tem alunos novos, então os alunos que não foram trabalhados dessa forma apresentam medo maior dessa exposição. Os alunos que já estão comigo há um determinado tempo até cobram, "- Quando que vai ter? Quando que a gente vai fazer teatro?" Então eles querem dançar, pular, se remexer... é meio Madagascar... Eu me remexo muito. Então para eles chega um momento que é até prazeroso.
> (PT – 5 anos)

No entanto, a superação dessa dificuldade não é tão fácil assim. Outra professora (PT – 10 anos) acha que trabalhar teatro na escola é algo muito difícil. No seu caso, o problema de falta de abertura dos alunos se dá por outro motivo, "Você fala: - Vamos fazer um trabalho com teatro. Eles acham que é brincadeira. Que não é uma coisa séria, não levam a sério. A não ser que você diga "É para nota!", se não for assim, não sai".

Entendemos, a partir das falas das professoras, que fazer teatro na sala de aula, em frente aos colegas, assusta muitos dos jovens. Crianças e adolescentes vivem conflitos pessoais e o medo de se expor pode interferir no trabalho com jogos. É preciso que o professor saiba lidar com estas questões, uma vez que a recíproca também é verdadeira, ou seja, há jovens que adoram representar, que não têm nenhum problema de ir à frente da sala e participar de propostas dessa natureza. O respeito à capacidade individual de lidar com o problema da exposição é fundamental para que aos poucos a criança vá superando seu medo. Se representar para uma platéia assusta, o primeiro passo é oferecer a segurança de trabalhar dentro do coletivo, sem platéia. Os jogos tradicionais são de grande ajuda, já que são conhecidos por eles e oferecem um terreno seguro. Além disso, os jogos tradicionais também trabalham a relação interpessoal, permitem aflorar a liberdade individual, geram alegria e preparam o ambiente da aula, de forma descontraída, para outras propostas lúdicas. Os jogos teatrais se valem dos jogos tradicionais por essas e outras razões, mas também oferecem jogos em que os participantes desenvolvem habilidades e competências relativas ao fazer teatral, e individualmente, ou em duplas ou trios,

podem ser estimulados primeiramente dentro do coletivo. Aos poucos o coordenador pode ir pedindo para que uma parte faça enquanto a outra assiste, e, assim, vai permitindo com que as crianças "sem perceberem" comecem a atuar para uma platéia, e, portanto, façam teatro.

Importante é o professor fazer o convite à experiência. A *nota* não deve ser meio para que os alunos entrem no jogo. É preciso tirar os alunos dessa posição passiva de "aluno". Fazer ele arriscar-se, a saltar no vazio, a estar inteiro na experiência, como diz Jorge de Larossa (2004, p. 161):

> O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa meneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

Isso nos faz pensar na experiência estética. O sujeito incapaz de ser afetado, ameaçado, ferido, é o sujeito que não pode passar pela experiência estética. Experiência que não pode ser vivida pelo eu racional, a que controlo, e sobre a qual eu me ponho, imponho, ou proponho. Na improvisação, o salto no vazio leva o jogador a lugares que não se esperava, a intuição ajuda a encontrar um caminho. Não há tempo para entender os significados. John Dewey[28] (1934; apud BARBOSA, A. M., 2001, P. 149) ao tratar desta questão do significado da experiência afirma que "Tanto na produção quanto na apreciação de trabalhos de arte, o conhecimento é transformado; ele se torna mais do que conhecimento porque se funde com elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência – enquanto experiência".

Perguntamos a um professor se ele costuma ver alguns de seus pares trabalhando teatro na escola pública, e ele fez uma observação a respeito da diferença de se ensinar teatro a artistas e a alunos de escolas regulares:

> J – Você vê outros colegas seus de teatro, trabalhando com teatro na escola?
> – Raramente. Raramente porque muitos vêem a escola pública como difícil de trabalhar. Ou então querem ver o aluno como um artista pronto, não como um jogador. Porque é diferente eu trabalhar com artistas. Eu posso até pegar a Viola Spolin para trabalhar com artistas já formados, já tarimbados. Mas sobre um prisma diferente. Já com aluno, lá na sala de aula, eu tenho que ter a real

[28] DEWEY, John. *The Experience of Knowing.* McDermontt (org.) *The filosophy of John Dewey: The Structure Of Experience*, p. 180.

> consciência de que ele é um aluno. Ele não tem obrigação de conhecer a técnica da triangulação. Ele não tem obrigação de ter uma técnica corporal. Ele não tem obrigação de ter uma entonação de voz limpa. Há uma série de obrigações que ele não tem. Porque ele precisa de orientação para chegar lá. E eu não posso cobrar isso. Eu vejo muitos colegas meus que cometem o erro de pegar textos teatrais, dar nas mãos dos alunos, e falar "Olha, vocês vão ensaiar, você vai ser fulano, você vai ser ciclano, você vai ser beltrano, e no final do bimestre a gente vai apresentar pra escola". Eu acho isso um pecado mortal. Eles não prepararam os alunos pra isso.
> (PT – 2 anos)

Vemos na fala do professor a preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos, identificando a especificidade das necessidades de crianças e jovens. O professor reforça o papel do arte educador em Teatro como orientador do processo de aprendizagem que o aluno deve realizar na experiência teatral. A improvisação é o prato cheio para este educador, uma vez que ele não é dono do processo, não controla, não pode prever o "resultado final", ou melhor, ele deve aceitar que o "resultado final" será tão melhor quanto menos ele interferir para direcionar. Ao invés de um resultado, ele poderá apenas apresentar uma "mostra de processo".

Os princípios de *escuta e aceitação,* postulados por *Johnstone,* que discutimos ao tratar dos jogos de improvisação, não foram mencionados pelos professores. Em parte também porque durante as entrevistas não os questionamos diretamente sobre estes princípios. Isso não significa dizer que *escuta* e *aceitação* não apareçam no jogo dos alunos. O que pode acontecer até de forma intuitiva, uma vez que a escuta entre os jogadores, e dos jogadores com o seu entorno e a platéia é fundamental para o jogo. Os professores podem perceber facilmente quando um jogador só propõe e não aceita as idéias de seus colegas. Contudo, sem conhecimento desses princípios, ele pode entender isso como um problema comum ao jogador inexperiente? O professor saberá propor jogos que permitam aos jogadores desenvolver essas capacidades? O primeiro passo é, com certeza, identificar o problema. O coordenador não pode se enganar achando que isso é uma questão particular de um ou outro aluno, e que, portanto, ele não precisa dar atenção. Assim, o professor pesquisador encontrará a teoria e possibilidades de solução do problema, se deparando com uma gama de jogos para este fim.

O encontro com Spolin

Os professores que nos contaram sobre suas experiências teatrais anteriores à faculdade – professores formados há 2, 4, e 9 anos – com certeza trabalharam com jogos de improvisação, e podem ter vivenciado o sistema de Spolin, mesmo sem saber

que se tratava dos jogos teatrais. Isso porque geralmente diretores e professores de teatro de cursos não-formais costumam não nomear o método ou autores que embasam suas práticas.

A partir da pergunta: - *Em que momento da sua trajetória você teve contato com os jogos teatrais?* Verificamos entre os professores que haviam tido experiências teatrais antes da formação se eles tiveram ou não contato com Spolin previamente.

O professor com dois anos de formação afirma com toda certeza que conheceu Viola Spolin antes da faculdade, como ele mesmo nos diz: " - Eu retomei o teatro com o Roberto Rosa, em 95. Quando eu tive contato com a Viola Spolin." A professora com quatro anos de formação não se lembrou ao certo do nome de Spolin, mas, ao ser questionada sobre alguns elementos do sistema de jogos, a professora nos diz "– Como foram muitos anos, e foram vários jogos, você acaba esquecendo. Agora que você está falando eu estou lembrando". Também perguntamos à professora com nove anos de formação se, antes da faculdade, ela teve outro contato com os jogos teatrais, ao que nos respondeu que não, só na faculdade mesmo.

O curso de Licenciatura em Artes Cênicas, que visa à formação docente para o ensino de Teatro, tem o objetivo de desenvolver competências e habilidades para que o aluno, ao final do curso, tenha condições de atuar como professor. Portanto, é na licenciatura em Artes Cênicas que o aluno deve obrigatoriamente ter contato com a prática e teorias acerca dos jogos de improvisação e jogos teatrais, entre outros conteúdos do ensino de teatro. A experiência que os professores tiveram como jogadores em jogos de improvisação, e com a proposta de Viola Spolin são decisivas para seu trabalho na escola pública.

A princípio não seria absurdo assumirmos que todo professor de teatro, que é formado em curso de licenciatura, conhece o sistema de Spolin, teve contato com teoria e bibliografia, e também vivenciou como jogador e coordenador os jogos teatrais. Levantamos esta premissa pela forma como o sistema de jogos teatrais foi disseminado no Brasil na área de Teatro Educação. Entretanto, neste estudo, precisávamos saber se esta premissa era verdadeira. Por isso, buscamos saber, na primeira entrevista que realizamos, em que ano se deu o término da licenciatura, se os professores tiveram contato com Spolin na faculdade, como se deu essa experiência, e o que ficou dela.

A formação acadêmica em Artes Cênicas dos participantes da pesquisa aconteceu nos anos e instituições que seguem: 1988 - Faculdade Mozarteum; 1999 -

Faculdade Paulista de Arte; 2000 - Faculdade Mozarteum; 2004 - Faculdade Paulista de Arte; 2005 – Faculdade Paulista de Arte; e 2007 - Faculdade Mozarteum.

Esta observação sobre o período em que se deu a formação acadêmica dos professores participantes foi importante para nosso estudo, pois constatamos que a formação de todos os participantes aconteceu após a publicação da primeira obra de Viola Spolin no Brasil, *Improvisação para o Teatro,* em 1979. Em 1984, a Professora Ingrid Koudela publica *Jogos Teatrais*, que traz os resultados dos estudos e práticas realizados com o sistema de Vila Spolin durante seu mestrado. E em 2001, já havia a tradução, no Brasil, de *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin.*

Apesar desta constatação, não poderíamos afirmar que todos os participantes tiveram contato com a proposta da teatro-educadora americana durante a formação. É o que confirmamos no diálogo com os professores. Buscando perceber a presença do sistema de Spolin na formação acadêmica, perguntamos; *E na formação da faculdade? Você lembra de ter tido essa experiência com o sistema de jogos teatrais de Spolin?* Abaixo transcrevemos as respostas dos participantes:

> – Eu me lembro que sim, mas agora, sabe quando você... eles até comentaram alguma coisa, mas eu não lembro o quê.
> – Você conhece os jogos teatrais da Viola Spolin?
> – Não.
> (PT – 10 anos)
>
> - Os jogos teatrais... Na faculdade... eles eram muito... Vamos dizer assim, o professor no primeiro momento lançava a idéia e deixava que nós discutíssemos entre os grupos, tentássemos achar uma solução. Então ele nos deixava livre pra pesquisar. (...) Depois que nós fizemos toda uma pesquisa de campo e debatíamos, ai sim ele (o professor) vinha e elucidava aquilo, “Não isso não é assim, ou é assado”.
> (PT – 20 anos)
>
> - No período da faculdade, não é? Então, é... jogos teatrais nós tínhamos muito. Era bem intensa mesmo a parte de improvisação. Eles deram muito mais a parte de improvisação. É, teve todo um trabalho, foram seis meses assim bem intenso com os jogos teatrais.
> (PT – 5 anos)
>
> - Na faculdade eu vi muito Viola Spolin e Olga Reverbel. Então a gente trabalhou muito os jogos da Viola e da Olga. Deixando um pouco de lado o Stanislavski, que é mais assim “Você quer ser ator?”, e a Olga... eu gosto muito do trabalho da Olga que ela faz assim “Vamos brincar?!”. Primeiro vamos nos divertir para depois achar no teatro, achar o que teatral, não é?
> (PT – 9 anos)
>
> Nas aulas chamadas de encenação, a coisa foi bem maçante em cima da Viola Spolin. A gente pegou a Viola do começo até o fim.
> (PT – 2 anos)

Através das respostas acima, pudemos confirmar o quanto a formação acadêmica foi decisiva para a prática ou não dos professores com os jogos teatrais. Os professores que disseram não terem visto os jogos teatrais na faculdade, ou não se lembram direito, são aqueles que não trabalham com o sistema em sala de aula. Isto se confirma no cruzamento dos depoimentos acima com outras questões postas pela pesquisa acerca da teoria dos jogos teatrais e a prática com o sistema, que aponta quais professores tiveram aprendizado significativo da proposta de Spolin e de outros jogos de improvisação, ou da improvisação em si.

Nas falas de dois professores (PT – 2 e 9 anos), percebemos que houve experiência efetiva com jogos teatrais na faculdade, e também prática com jogos da Profª Olga Reverbel.

No primeiro relato da professora que tem cinco anos de formação, não pudemos afirmar com certeza, naquele momento, se a experiência se deu com os jogos teatrais ou outros jogos de improvisação, visto que apesar dela afirmar que sim, faltava entendimento sobre os elementos estruturais do jogo teatral. Na segunda entrevista, porém, a professora menciona jogos com objetos imaginários, um exemplo de exercício com *Onde, Quem e O Quê,* o que nos levou a rever sua experiência na formação, e crer que houve sim contato com Spolin na licenciatura. Contudo nos parece que essa experiência se deu de forma breve e superficial, já que não houve a devida apropriação dos jogos. Ao pedirmos à professora que nos dissesse em suas palavras como ela vê os jogos teatrais, ela definiu da seguinte maneira:

> Eu tenho uma visão emocional desse trabalho. Para mim, ali a gente trabalha a emoção mesmo, trazendo, expondo isso. Esse trabalho sem a visão do personagem e a pessoa, mas juntando os dois e produzindo outro trabalho. Da minha parte eu diria que mais emocional. Lógico colocando a técnica, mas uma coisa mais emocional, mais orgânica.
> (PT – 5 anos)

É possível inferir das falas de outras duas professoras (PT – 10 e 20 anos) a carência de uma formação mais consistente no que diz respeito aos jogos de improvisação, e que não houve contato algum com o sistema de Spolin. As professoras demonstram dificuldade de falar das experiências como jogadora e como coordenadora, e de detalhar o processo de forma clara. A segunda professora, ao dizer que seu professor lançava a idéia e deixava que eles discutissem entre os grupos, para que tentassem achar uma solução, não revela a presença do jogo. Não esclarece, portanto, se os alunos iam para o espaço de representação desenvolver uma improvisação, e ainda que fossem, não há informação sobre a orientação, as regras,

comandos, etc.. Logo em seguida ela fala que o professor os deixava livre para pesquisar, e depois que eles fizessem uma pesquisa de campo e debatessem, ai sim o professor explicava: “- Não. Isso não é assim, ou é assado”. Essas descrições do trabalho com improvisação causam estranhamento, já que os termos *lançar a idéia*, *discussão*, *pesquisa*, *elucidar*, denotam um trabalho teórico, e não há relato de experiência prática efetiva. O mesmo estranhamento sentimos no relato da primeira professora (PT – 10 anos) que afirma: “ - Eu me lembro que sim, mas agora, sabe quando você... eles até comentaram alguma coisa, mas eu não lembro o quê...” E, ao ser questionada sobre o sistema de Spolin, ela é mais direta: não conhece.

Entretanto, nossa pesquisa conseguiu identificar que houve um avanço em relação à formação para a prática com jogos proposta pela Faculdade Mozarteum, comparando os alunos que cursaram nesta instituição nos anos de 1988, 2000 e 2007. Essa observação se deu no cruzamento de experiências dos participantes com as seguintes características: professora com vinte anos de formação, que demonstrou não conhecer os jogos teatrais e ter experiência pouco diversificada de improvisação teatral; professores com nove e dois anos de formação, que demonstraram grande familiaridade e experiência na prática com o sistema. Estes professores se formaram respectivamente nos anos de 1988, 2000 e 2007. A diferença de tempo entre a formação da primeira e da segunda professora é de doze anos, e entre a da primeira e do terceiro professor é de 19 anos. Constatamos na entrevista com estes três professores que houve aumento do espaço da improvisação no ensino de teatro na faculdade, bem como a renovação do quadro docente com professores mais qualificados nesta área. Tudo isto resultou na prática um grande ganho na qualidade do ensino oferecida pela instituição. É o que se confirma no relato do professor abaixo:

> J – E com relação à improvisação? Você tinha muito trabalho de improvisação na faculdade? Como era isso?
> – Tinha. A gente tinha bastante trabalho de improvisação. Eu acredito que a gente teve sorte porque as aulas de corpo eram trabalhadas a partir da improvisação, as aulas de dança, que a professora trabalhou muito com Laban e improvisações, e as aulas de encenação mesmo, que eram todas em cima da Viola Spolin e do Boal. Então acabei tendo muita sorte quanto a isso.
> (PT – 2 anos)

Essa descoberta nos deixa esperançosos de que isto represente apenas uma mostra no avanço das discussões e planejamentos dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas. Com essa perspectiva, o ensino de teatro em escolas regulares vai sendo revisto e ampliado, de forma que os alunos vão sendo beneficiados diretamente.

Mas com toda a certeza, quando falamos de melhor qualidade de ensino, estamos falando de benefício para toda a sociedade.

A formação, como vimos, é fundamental para a prática docente. Contudo, Imbernón (2006) nos explica que a formação permanente prescinde do fazer docente. Ou seja, a formação acadêmica apenas fornece as bases necessárias para o confronto com a realidade da sala de aula, funciona como espécie de iniciação à docência. Segundo Imbernón (2006, p. 59) "A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso". Por isso concordamos com Fuzari & Ferraz (2001, p. 53) ao afirmar que "No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa *saber arte e saber ser professor de arte".*

Além da questão da formação, há, na profissão docente, outros fatores que influenciam o trabalho em sala de aula e fora dela. A prática docente é permeada por questões de ordem sócio-culturais, espaciais, e burocráticas. Por isso, nosso próximo passo é analisar o contexto da escola pública estadual, seu espaço físico e espaço sócio-cultural, bem como a prática dos professores com o sistema de Spolin.

Capítulo IV

Analisando a Cena Parte II: *ONDE* – Escola Pública Estadual; *O QUE* – A Prática com Jogos Teatrais

Somos sujeitos porque desejamos. Somos sujeitos porque criamos, imaginamos e sonhamos.

Somos sujeitos porque amamos e odiamos, destruímos e construímos conhecimento.
Somos sujeitos porque temos uma ação pensante, reflexiva, simbólica, laboriosa no mundo.
Contudo, tem muito sujeito que não é dono de seu desejo, de seu fazer, de seu pensamento.
Como fazê-lo reconhecer o próprio desejo, pensamento, se nunca lhe foi possível praticá-lo?

Madalena Freire (1996, p.52)

Fig. 5 - O Auto da Barca do Inferno – adaptação da obra de Gil Vicente, mostra de exercício de encenação da oficina teatral com jovens do Jardim Carmela – Guarulhos.

O Espaço do Teatro na Escola

Entre a sala e o pátio

Na introdução deste estudo, ao falar de minha experiência ministrando oficinas de teatro pela Prefeitura de Guarulhos, que aconteciam em escolas públicas, mencionei a carência de espaços apropriados para a oficina de teatro. Talvez possamos contar nos dedos das mãos as escolas do estado que possuem um anfiteatro. A maioria das escolas contam apenas com os espaços: sala de aula, pátio, corredores, sala de vídeo, biblioteca, e sala de informática. Isso quando existem todos esses espaços, já que há escolas que só foram pensadas como conjunto de salas de aula. Laboratório de química é raro nas escolas públicas, e quando há, dificilmente estão equipados. A sala de informática até pouco tempo atrás não funcionava na maioria das escolas, que contavam com dez ou vinte computadores, nem sempre funcionando. Recentemente, com o lançamento do programa *Acessa Escola,* que abre a sala de informática para a comunidade escolar, funcionando como uma *lan house,* o cenário vem se modificando.

Com esta realidade em mãos, muitas vezes os diretores se vêem obrigados a fazer malabarismos para satisfazer necessidades pedagógicas. A sala de vídeo em escolas melhores estruturadas é espaço próprio para esta finalidade, espaçosa, e equipada. Mas em muitas escolas é uma sala de aula que está sobrando num período, onde cadeiras se espremem e olham para uma televisão 29’ polegadas com DVD player. Mas no outro período volta a ser sala de aula novamente. A biblioteca, numa escola que trabalhei, saiu de uma sala de aula, já que a demanda daquele ano aumentou, e passou a ocupar a cantina da escola, que havia sido fechada. Nas primeiras chuvas vários livros se perderam, depois de alguns remendos no telhado a situação melhorou, mas não havia ventilação nesse espaço, e os livros logo começaram a ficar cheio de fungos, estragados.

Desta forma o professor se vê com a difícil missão de aproveitar os espaços de que ele dispõe. O mais certo é a sala de aula, e talvez ele possa contar às vezes com a sala de vídeo - caso outros professores não estejam usando. O pátio às vezes também é uma possibilidade, desde que este não esteja sendo usado pelo professor de educação física (ás vezes dois professores de educação física revezam entre os espaços da quadra e do pátio), ou não esteja sendo lavado, ou não seja horário de intervalo de algumas turmas (caso de escolas com muitas salas de aula, em que é

preciso dividir o intervalo em duas turmas para que se possa atender a demanda da merenda escolar).

Visto a precariedade dos espaços disponíveis na escola pública, buscamos saber junto aos professores como eles resolvem este problema.

Uma professora (PT – 5 anos) nos disse que avisa seus alunos na aula anterior, quando fala do trabalho com improvisação, e eles a ajudam a preparar o espaço da sala de aula colocando as carteiras para os lados e para trás. Ás vezes ela utiliza um pequeno palco de concreto que existe no pátio. Existe em sua escola um anfiteatro, mas como ela diz : " - Existe o espaço do anfiteatro, mas é muito difícil de usar porque tem sempre alguma coisa acontecendo lá. Mas esse espaço deveria ser meu, para as minhas aulas. E com a reforma piorou. Tem muita coisa lá dentro".

Outro professor já prefere trabalhar no pátio. Ele diz que no início teve dificuldades por ser um espaço muito grande e aberto, mas que agora a experiência está sendo muito boa:

> - A gente vai para o pátio. Um espaço mais aberto. Cada grupo no seu canto. Quando eu peço para reunir, todos se reúnem. Pelo menos quanto a isso não estou tendo tanto problema. Porque eles já pegaram essa dinâmica do jogo. Quando eu falo de jogo, como Viola Spolin, que precisa de uma platéia, eles já sentam pra ver. Eles já sabem diferenciar quando eles estão fazendo, vendo e discutindo. São três momentos já bem claros pra eles. Mas no começo foi bem difícil porque eles queriam misturar tudo.
> (PT – 2 anos)

Uma terceira professora (PT – 20 anos) fala que costuma usar o espaço da sala de aula. Os grupos se reúnem juntando as carteiras, e os espaços da frente da sala e entre as carteiras é utilizado para o jogo. Segundo a professora, eles trabalham a mesma proposta nos dois espaços, explorando as diferentes possibilidades espaciais e a questão da platéia.

Já outra professora nos fala da sua dificuldade de trabalhar na escola pública:

> - Aqui eu não tenho sala. Eu comecei a trabalhar com alguns jogos... Só que eu estava sem sala para trabalhar. Minhas salas estão lotadas, 40 alunos por sala, acabava não dando tempo para eu abrir a sala e voltar. Então eu comecei a trabalhar no pátio. Só que tinha dia que lavavam o pátio, ou batia o horário do intervalo, ou, por estar chovendo, o professor de educação física tinha que usar, e aí não havia nenhuma sala...
> (PT – 9 anos)

A sala a qual se refere a professora é a sala de Arte, que algumas escolas disponibilizam aos professores desta disciplina, quando sobra uma sala de aula. Assim,

os professores podem deixar materiais e trabalhos nos armários, e podem organizar o espaço da forma como quiserem, já que não terão que dividir o espaço com outras disciplinas. E não precisam limpar e organizar o espaço a cada aula para outro professor usar.

Atualmente esta professora está trabalhando em uma escola particular, e faz uma comparação com a estrutura que lhe oferecem lá para a oficina de jogos com as crianças:

> - Lá eu tenho uma sala. Uma sala multiuso. É uma sala com tatames, almofadas para sentar. Dá pra fazer uma divisão com o piso, então eu falo: " - Olha, de tantos pisos para cá é o palco, para lá é a platéia". Tem o horário certo, de manhã é das 10:30 ás 11:30 [...]
> (PT – 9 anos)

A realidade que a professora descreve é muito diferente da escola pública. Seria ideal que houvesse em todas as escolas uma sala multiuso como essa que ela descreve. O piso de madeira possibilita o trabalho no plano baixo, no chão, o que não é possível em sala de aula, para o exercício do teatro, da dança, do trabalho corporal que pede mais o chão, para a brincadeira, a roda, a contação de histórias, e tantas outras possibilidades de uso. Infelizmente, sabemos que isso ainda não é uma realidade. Como já vimos, os professores procuram se apropriar em especial dos espaços da sala de aula e do pátio, procurando desenvolver a oficina de jogos nas limitações dos espaços oferecidos a eles.

Se formos mais a fundo, o problema do espaço se torna uma questão menor, Imbernón (2000) é enfático sobre a diferença individual e a necessidade de uma escola que esteja preparada para lidar com as adversidades:

> Para o futuro imediato, devemos reconceitualizar, ou colocar em dúvida, o que permaneceu inamovível, com pequenas mudanças formais, há mais de um século: referimo-nos, por exemplo, à organização da instituição em celas; aos horários rígidos; aos agrupamentos de alunos por idades; à adequação à realidade laboral e familiar; ao mobiliário; à distribuição de tempos e espaços, etc. (p. 83)

As questões levantadas por Imbernón já fazem eco em vários outros estudiosos da educação, e, como vemos, demanda uma nova escola, para essa nova sociedade do século XXI. Enquanto isso, a culpa dos problemas de aprendizagem dos alunos recai sobre ombros dos professores, para encobrir um sistema educacional que não funciona. Este assunto é deveras importante, mas não podemos nos aprofundar nele.

Voltando a questão do espaço do teatro na escola, podemos dizer que é possível criar mesmo no caos. A falta de espaço definido, espaçoso, confortável, para a prática de teatro deve ser incorporada pela própria prática com jogos. O espaço do jogo – a sala de aula, o pátio, o palquinho do pátio - podem gerar outras questões para coordenadores e grupos de jogadores.

Ao abordar este tema em *Apropriação de espaços e relações de sentidos,* no primeiro capítulo, vimos que qualquer espaço é espaço de jogo, é espaço de espetáculo improvisado. O diálogo com o espaço, a relação que os jogadores estabelecem com ele, as temáticas abordadas no jogo para a efetivação deste diálogo, devem se somar na busca da apropriação do espaço, de que falamos lá atrás.

Como esta questão do espaço cênico é pensada na Proposta Curricular de Arte que foi implementada em 2008? No *Caderno do Professor* do Currículo de Arte da 5ª série (2008, 2º bim.; 2009, volume I), a sugestão para a primeira abordagem sobre a questão do cenário no teatro é o lançamento da questão "O teatro pode ser feito em qualquer lugar?" (2008, p. 14), e em 2009 esta abordagem é ampliada com a apreciação das imagens dos cenários de duas montagens do espetáculo *O Avarento* (cenários de: José Dias, 1999; e Daniela Thomas, 2007) e as questões: "Será possível também fazer cenário sem cenografia?" e " O que faz com que um lugar seja um espaço cênico?" (2009, p. 24). A partir disso sugere-se a ampliação da discussão acerca do espaço cênico a partir da leitura do texto complementar do Peter Brook, que diz: "- Posso escolher um espaço vazio e considerá-lo um palco nu. Um homem atravessa esse espaço enquanto outro o observa. Isso é suficiente para criar a ação cênica" (BROOK, 1970, p.1; apud Proposta Curricular de Arte). Na sequência, os alunos vão para o espaço com os jogos: *Onde com planta baixa* (2008); *que horas são?; e caminhada com atitude* (2009).

Percebemos nas propostas acima a tentativa de fazer com que os alunos pensem o espaço do teatro diferente da visão tradicional, ou seja, a de que o teatro só acontece se houver o prédio com palco, platéia, camarins e bilheteria.

No *Caderno do Professor* do 3º bimestre, ao tratar da luz no teatro, o professor é estimulado a mostrar imagens do espetáculo *Arrufos*, do Grupo XIX de Teatro, no qual palco e platéia se confundem. A platéia faz parte do cenário e a luz do espetáculo é a luz dos abajures que estão na platéia, os espaços estão integrados.

A tridimensionalidade e a idéia de espaços cênicos não convencionais foram a base do ensino de teatro na 5ª série. Ou seja, desde esta série do Ensino Fundamental II, os professores foram desafiados a transformar o pensamento que os alunos tinham

sobre o espaço teatral. Isso certamente contribuiu para que o professor deitasse novo olhar sobre suas próprias concepções de espaço teatral, e sobre os espaços de trabalho, ou outros espaços da escola que poderiam se tornar espaços cênicos.

Arte como entretenimento? Educar a escola para educar o aluno

A aquisição e desenvolvimento da escrita, leitura e interpretação de textos e lógica matemática têm lugar de destaque na grade curricular da escola e na cultura escolar. A orientação de que o fracasso escolar é perceptível porque alunos não sabem ler e escrever, bem como resolver problemas simples de matemática, desencadearam uma preocupação maior com as disciplinas que teoricamente são responsáveis por essas competências. A prática docente tem sido orientada pelas avaliações externas como Saresp, Enem, e Prova Brasil, já que o bônus por desempenho pressupõe bons índices de resultado. Apesar de verificarmos na proposta curricular a amplitude do conceito de leitura, também como leitura de mundo, de imagens, etc. o resultado foi a valorização das disciplinas Português e Matemática. Tanto isso é verdade que, além das aulas regulares de português, os alunos contam agora com aulas de produção de texto, como parte da grade curricular. Para completar, a Secretaria de Educação vem promovendo o projeto de recuperação paralela que, na prática, tem o objetivo de atender alunos com dificuldades de aprendizagem, oferecendo mais uma vez as disciplinas: português e matemática.

Não bastasse isso, acresce a barreira intelectual e cultural entre os próprios colegas de trabalho. Infelizmente, o ensino de Arte não é levado muito a sério pelos professores de outras disciplinas. Professores, coordenadores e diretores ainda confundem arte com artesanato, fazer desenhinhos, teatrinho ou qualquer outra coisa. O entendimento de que a Arte está a serviço do desenvolvimento do cidadão de forma plena, estimulando e desenvolvendo suas capacidades imaginativa, criativa, perceptiva, intuitiva, cognitiva e afetiva na relação com seu próprio eu e com o outro, não é ainda uma realidade em muitos casos. O espaço da Arte na escola ainda é o espaço do entretenimento para muitos. A Arte é vista como algo menor. O aluno que vai bem em Português e/ou Matemática, é bem visto no conselho de escola, ele é um “ótimo aluno” – caso não tenha boa nota em Arte, no máximo receberá uma anotação “Precisa fazer as atividades de Arte”. Entretanto o fato de ele ser excelente em Arte não dará a ele o mesmo status de “ótimo aluno”.

Esse pensamento sobre a importância da arte, que não é considerada uma forma de aprender a ler e interpretar e produzir registros e compreender sistemas

simbólicos, contribui para que não haja espaços exclusivos para a prática do ensino de Arte e de exposição de trabalhos em muitas escolas. Os trabalhos dos alunos que invadem as paredes, corredores, e o pátio, incomodam. As manifestações dos alunos em propostas de teatro, bem como de dança e música, que geram "barulho", incomodam. O atraso para liberar a sala para organização do espaço depois de uma aula que precisou de outra estrutura também incomoda. Ou seja, arte incomoda. Professor bom é professor que tem domínio da disciplina da sala, ou seja, aquele cuja sala "não atrapalha o bom desenvolvimento das atividades escolares". Uma professora (PT – 5 anos) comenta que alguns de seus colegas às vezes reclamam do barulho. Outro ponto levantado é que os próprios alunos trazem para a aula de teatro a "cultura de fazer lição", e não vêem o trabalho com jogos com uma aula "de verdade":

> Então às vezes você tem até um impedimento administrativo dentro da escola mesmo... Porque o aluno "faz bagunça". Porque todo mundo quer uma aula de teatro silenciosa. Eles acham que se você estiver com os alunos gritando, correndo, é bagunça e não é uma aula. Tanto é que as crianças vêm com essa coisa assim: - "Ah, isso não foi aula professora! Foi só brincadeira!" Porque eles não têm essa concepção, não têm esse conceito de que é através de uma brincadeira, de um jogo, que você consegue atrair.
> (PT – 20 anos)

> Eu comecei a trabalhar com os jogos teatrais a partir de agosto. É como eu falei, eu vou intercalando. Até porque eles têm essa necessidade também de... "Ah, professora, a senhora não vai dar lição não? / a gente só vai brincar?" E também pra ter registro de nota, que a escola cobra... A gente cai numas questões pedagógicas muito engraçadas, querem uma pedagogia para frente só que com modelos tradicionais. Como é que eu vou fazer isso? Não tem como.
> (PT – 9 anos)

Os professores de Arte ainda precisam lidar com cobranças para enfeitar a escola, trabalhar datas comemorativas, e assim deixar a aula de arte de lado, somado a isto vem a escassez de material para trabalhar.

Com a implementação da Proposta Curricular em 2008, e que em 2009 passou a ser o Currículo das escolas públicas estaduais, o professor de Arte tem material didático para trabalhar com os alunos, que antes não havia. Principalmente com a chegada do *Caderno do Aluno*, neste ano de 2009. É sobre a proposta curricular que vamos nos deter agora.

Proposta Curricular e o Ensino de Teatro

A Proposta Curricular de Arte foi planejada e organizada por séries e bimestres e resultou em seu primeiro ano no material didático *Caderno do Professor*. Em 2009,

houve o lançamento do *Caderno do Aluno*, que foi entregue bimestralmente[29] a cada aluno. Além disso, outra mudança importante se deu no corrente ano, trata-se da regulamentação da Proposta Curricular que passou a se constituir como Currículo das escolas que integram a rede estadual de ensino.

O Currículo de Arte propõe aos professores encontrar novos meios de pensar e ensinar Arte, tendo como base as expressões contemporâneas em suas diversas linguagens. A base do pensamento curricular é o conceito de *Territórios da Arte&Cultura*, que é introduzido aos professores e alunos, como se lê no texto da Proposta Curricular (2008, p. 46):

> Um pensamento curricular em arte pode se mover em diferentes territórios da arte&cultura, mapeados como: linguagens artísticas; processo de criação; materialidade; forma-conteúdo; mediação cultural; patrimônio cultural; saberes estéticos e culturais. A composição desses territórios oferece diferentes direções para o estudo da arte, tal qual o traçado de uma cartografia, um mapa de possibilidades, com trânsito por entre os saberes, articulando diferentes campos. (grifos nossos)

As Professoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2005; 2008), que conceberam a proposta, propõem o pensar os campos de saberes como "fazendo rizoma", que segundo elas abre para um "modo aberto de ligação de um conteúdo qualquer a outro conteúdo qualquer, num sistema acêntrico, não hierárquico" (2005, p. 1; 2008, P. 143). A idéia de rizoma, termo botânico[30], que as autoras trouxeram para o contexto educacional, possui características importantes para uma nova forma de pensar educação e arte:

> Diferente do pensamento arborescente, as características "aproximativas" do rizoma são: **conexão** - qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo; heterogeneidade - qualquer conexão é possível, marcando um arranjamento por elementos e ordenações distintas; **multiplicidade** - não há noção de unidade, há um arranjamento de linhas que se definem pelo fora, pela **desterritorialização** segundo a qual as linhas mudam de natureza ao se conectarem às outras; **ruptura de hierarquização** - não há uma única direção, pode ser rompido, quebrado em lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas; **cartografia** - pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas, isto é, **o rizoma pode ser acessado de infinitos**

[29] Neste primeiro ano do Caderno do Aluno, os cadernos do primeiro bimestre começaram chegar na escola quando o 1º bimestre já estava pela metade, e os demais continuaram a chegar com atraso nos bimestre seguintes. Desse modo os professores chegaram ao final do ano trabalhando com o volume 3. O Caderno do 4º bimestre teve seu desenvolvimento comprometido este ano, muitos professores não conseguiram entrar no último caderno. Aqueles que conseguiram trabalhar com este material o fizeram de forma parcial.

[30] O termo *Rizoma* vem da botânica é diz respeito a um tipo de caule, de comportamento de caule que se espalha em diversas direções, mergulhando no solo e voltando à superfície, podendo ser aéreo, formar nódulos, bifurcar, trifurcar, multifurcar.

> **pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros pontos em seu território**. (2005, p.1; 2008, p. 143, grifos nossos)

Como podemos ver o pensamento rizomático, a partir do qual as autoras nos convidam pensar educação, rompe com a idéia de linearidade na educação e abre espaço para múltiplas conexões, possibilitando a prática inter e transdisciplinar. As particularidades do pensamento rizomático que destacamos – conexão, multiplicidade, ruptura de hierarquização e cartografia – são pontos importantes dessa provocação a pensar educação como a construção de uma teia de saberes, que se cruzam e se inter-comunicam. É desse pensamento rizomático que surge o *Mapa dos Territórios da Arte,* criado a partir da obra *Estudo para superfície e linha*[31]*,* onde os territórios - linguagens artísticas; processos de criação; materialidade; forma-conteúdo; mediação cultural; patrimônio cultural; e saberes estéticos e culturais – se cruzam. De acordo com a proposta, o mapa tem a função de ajudar o professor a visualizar os territórios da arte como uma imagem criada para visualizar um conceito, propondo outra forma de se ensinar arte na escola, já que, como elas explicam na citação acima, "o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros pontos em seu território". Segundo Martins e Picosque (2008, p. 144):

> Os mapas de territórios Arte & Cultura tem o caráter de uma gestalt visual, linhas de segmentariedade que virtualizam territórios de saberes em arte. Ao mesmo tempo as linhas que demarcam diferentes territórios de saberes, podem ser rizomáticas se aceitamos que *um território está sempre em vias de desterritorialização, ao menos em potencial, em vias de passagem a outro arranjo, mesmo que o outro arranjo opere por uma reterritorialização (...) (grifos das autoras)*

[31] Obra de Iole de Freitas - policarbonato e aço inox, 4,2 X 30,0 X 10,6 m - instalação no Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro.

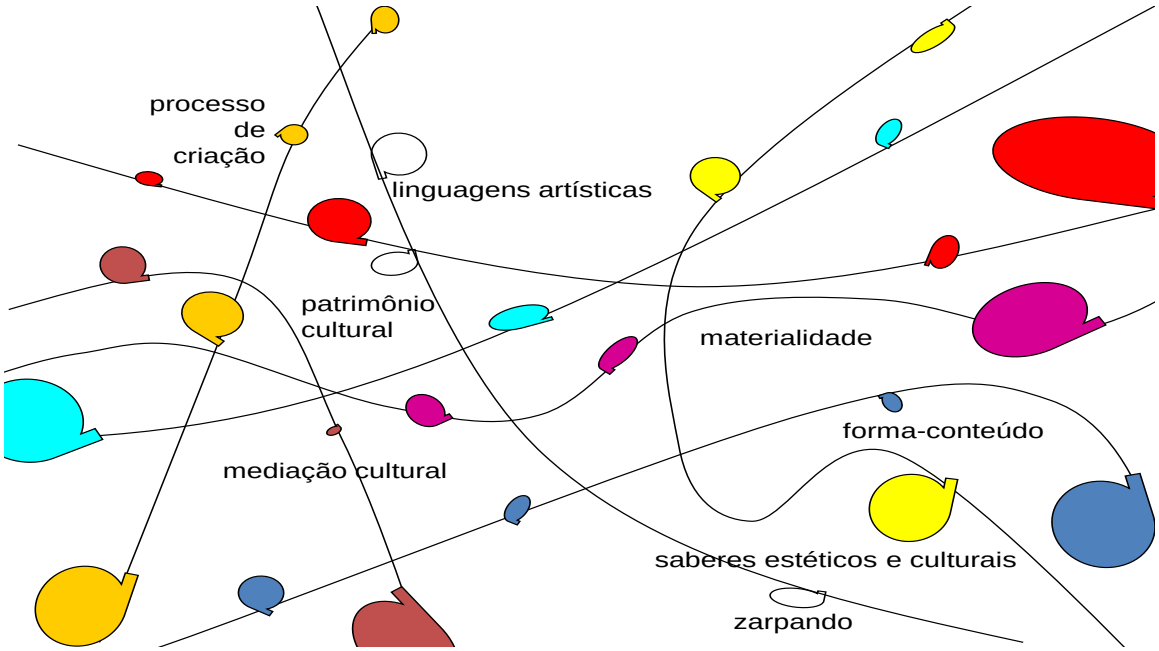

Fig. 6 – Mapa dos Territórios da Arte

Baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares da SE/CENP, o Currículo de Arte propõe o ensino de Arte a partir da articulação dos três eixos metodológicos, conforme Proposta Curricular de Arte (2008):

> Criação/produção em Arte – o fazer artístico;
> Fruição estética – apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado; leitura; crítica;
> Reflexão: a Arte como produto da história e da multiplicidade de culturas (p. 46)

Cada caderno contém um tema, conteúdo ou conceito da arte que é trabalhado nas quatro linguagens (artes visuais, música, dança e teatro) em conexão com os territórios. No Caderno há Proposições a serem apresentadas e desenvolvidas junto com os alunos e visam: verificar que conhecimento o aluno traz sobre o assunto abordado (Proposição para Sondagem); estimular a prática na linguagem (Ação Expressiva); promover a leitura e discussão acerca de obras de arte, desenvolvendo assim a competência de apreciação estética (Movendo a Apreciação). Professor e alunos são estimulados ao registro como parte desse processo e como reflexão sobre os estudos e criação (Diário de Bordo). O próprio Caderno do Aluno funciona como um portfólio no qual os estudantes vão registrando suas respostas às provocações presentes nas proposições.

O Ensino de teatro na proposta, como acontece nas outras linguagens, parte de provocações escritas ou imagéticas, para a discussão, registro e criação acerca de conteúdos importantes no teatro, como: espaço, luz, cenário, figurino, corpo, ator, etc. Há várias situações de aprendizagem baseadas na apreciação de imagens de espetáculos. Os jogos de improvisação também aparecem na proposta, dentre os quais é possível perceber em diversos momentos a presença dos Jogos Teatrais, por exemplo: *Que horas são?, Caminhada com Atitude* (Caderno do Professor 2009, 5ª série, volume I, p. 24); *Onde com planta baixa* (Caderno do Professor 2009, 5ª série, 2º bim., p. 14 e 15); *Corpo e figurino fazendo ficção, Um Navio para fazer viajar a imaginação* (Caderno do Professor 2009, 5ª série, 4º bim., p. 28 e 29)*; O que estou comendo? Cheirando? Ouvindo? Pegando? Olhando?, O que estou empurrando?* (Caderno do Professor 2009, 7ª série, volume I, p. 37 e 38); e outros.

Entretanto, para o nosso foco, merece destaque o Caderno do 4º bimestre da 6ª série (2009), que trabalha o conteúdo da improvisação em todas as linguagens, como vemos pelos títulos das situações de aprendizagem, no índice do caderno:

- Situação de Aprendizagem 1 – Objeto: da improvisação ao gesto
- Situação de Aprendizagem 2 – Improvisando Sonoridades
- Situação de Aprendizagem 3 – Nesta dança se improvisa!
- Situação de Aprendizagem 4 – Improvisação: a gente simplesmente começa!
- Situação de Aprendizagem 5 – Acaso e criação em Artes visuais
- Situação de Aprendizagem 6 – Estendendo o olhar sobre o processo vivido

A situação de aprendizagem 1 propõe um jogo de improvisação com tecido, que pode ser desenvolvida em qualquer linguagem, e serve como aquecimento e provocação para que os alunos falem sobre o tema. Mas é na situação de aprendizagem 4 que a improvisação teatral é contemplada, e começa o diálogo com o professor sobre a arte da improvisação da seguinte maneira:

> Improvisação é jogo, jogado no *tempo lúdico* e no *espaço metafórico*, moradia da arte teatral. Quando nela penetramos, esse tempo e esse espaço nos convidam a ação. Nesse abrigo, somos mudadores de sonho, trabalhamos a imaginação em ação. Nele, somos sempre desejantes de produzir alguma coisa sem saber exatamente o quê. Aquecidos por essa vontade, nosso processo criativo é instigado, atuamos teatralmente. (p. 19)

Assim como o professor é levado pela poesia ao conceito de improvisação, ele deve conduzir seus alunos pelo mesmo caminho. Neste pequeno texto o universo da improvisação se apresenta nos termos: “lúdico” - “metáfora” - “tempo” - “espaço” -

“imaginação” - “sonho” - “vontade” - “processo criativo”. E conclui que improvisação é teatro, pois “atuamos teatralmente”.

A primeira proposta de jogo é o *caminhar pelo espaço* de a partir de diferentes estímulos (caminhar neutro, caminhar para procurar, caminhar distraído, caminhar silencioso, caminhar numa floresta cerrada, caminhar contra a tempestade, caminhar na água, etc.).

Na sequência, há orientação ao professor para que ele trabalhe com jogos da Viola Spolin, “Depois dessa exploração, o professor pode atuar como coordenador de atividades, selecionando e propondo jogos teatrais do sistema de Spolin, porque já está familiarizado com ele graças às orientações técnicas que foram oferecidas pela CENP” (p.20). Como podemos ver, há indicação de que foram oferecidas orientações que tornou possível que os professores se familiarizassem com o sistema de Spolin. Como nenhum dos participantes mencionou este tipo de orientação, e ficou claro em alguns casos que não há familiaridade com o sistema, buscamos saber se realmente houve orientação sobre Spolin para professores do Ensino Fundamental II e Médio. A informação que obtivemos junto a CENP foi de que essas orientações foram voltadas para professores de Arte do Ensino Fundamental I somente.

Nesta proposta, o professor é estimulado a introduzir os elementos *Quem, Onde* e *O Que,* propondo questões, como sugere Spolin, que busquem dos próprios alunos o entendimento de cada um destes elementos:

> É importante, antes de propor os jogos do *Onde, Quem, O que,* conversar com os alunos, problematizando esses termos. Por exemplo, para *Onde*, pergunte: Como vocês sabem que estão em um lugar familiar? Como vocês sabem que estão na sala? Para introduzir jogos do *Quem,* pode-se perguntar: Como vocês sabem quem é um açougueiro ou quem é um advogado, entre outros personagens? No caso de jogos do *O que,* a pergunta para iniciar a conversa pode ser: Porque vocês vão à sala? Essas perguntas vão progredindo durante a conversa em função das respostas obtidas. O importante é trazer para perto dos alunos uma compreensão mais profunda sobre essas terminologias, além de tecer o conceito de *mostrar* na improvisação, ao invés de *contar.* (2009, *Caderno do Professor* – 6ª série, Volume IV, p. 23 – grifos das autoras)

É possível perceber no texto que as questões postas são sugeridas como exemplos, podendo os professores explorar outras perguntas que poderão ajudar os alunos a entenderem os termos na proposta de jogos teatrais.

Outro ponto importante é a orientação de que o professor deve “tecer o conceito de *mostrar* na improvisação, ao invés de *contar”.* O professor pode trabalhar isso a partir de uma seleção de aspectos das próprias respostas dos alunos, e outras

questões mais direcionadas, que somadas vão ajudando o aluno a chegar a essa compreensão.

O apelo na citação para que o professor possibilite uma "compreensão mais profunda sobre essas terminologias" aos alunos, não se dará ainda neste primeiro momento. Mas entendemos que o texto pede para que o professor explore esse primeiro momento a fim de dar o conhecimento básico e necessário para a etapa seguinte: o jogo. O professor experiente na prática com jogos saberá que essa compreensão acontecerá melhor com o jogador em jogo. Como vimos no capítulo I, o próprio jogo propiciará o conhecimento necessário para a prática. Para isso, há no caderno da 6ª série, volume IV, as seguintes sugestões:

> **Jogos do ONDE –** Cachorro e osso; Aeroporto; Onde com adereços de cena; Que horas são?; Onde sem as mãos.
>
> **Jogos do QUEM –** Três mocinhos da Europa; Que idade tenho?; O que faço para viver?; Quem está batendo?; Mostrando o Quem através de um objeto.
>
> **Jogos do O QUE –** O que estou comendo? Saboreando? Cheirando? Ouvindo?; Senhora dona Sancha; Identificando objetos; Envolvimento com objetos grandes. (p. 20)

Vale ressaltar ainda, no caderno, a questão do revezamento dos papéis no palco e na platéia, e na avaliação, "Quando alguns jogadores jogam (palco), outros assistem (platéia); enquanto uns fazem, outros olham" (2009, p. 20). O professor deve orientar seus alunos da platéia a avaliar o jogo dos colegas, a partir dos princípios de avaliação de Viola Spolin, ou seja: avaliação objetiva a partir do Foco; eliminação do caráter de bom/ruim, aprovação/reprovação.

Ao termino das propostas deste caderno o professor é convidado a fazer a seguinte reflexão: "Depois que os alunos jogaram diferentes jogos teatrais, a comunicação cênica foi ampliada? Como eles se percebem improvisando? Para eles, o que é improvisação teatral?" (p. 21).

O objetivo de verificar a presença dos jogos de improvisação no Currículo da Secretaria de Estado da Educação é o de analisar se o currículo fomenta o trabalho dos professores da rede pública para esta prática. Uma vez que eles devem trabalhar com os *Cadernos do Professor* e *do Aluno* poderão, desta forma, propor os jogos lá presentes.

A cultura da polivalência

Apesar de apresentar propostas de trabalho para as quatro linguagens, há orientação no novo currículo de arte para que o professor trabalhe na sua linguagem de formação, como podemos inferir dos textos que aparecem respectivamente na *Proposta Curricular de Arte do Estado de São Paulo (2009),* e no Caderno do Professor, 2009 - volume I, de todas as séries do Ensino Fundamental II:

> Houve um tempo de ditadura, e mudanças radicais: Lei de Diretrizes e Bases 5691/73. Educação Artística como atividade, professores das antigas disciplinas voltando às faculdades para complementar seus currículos, na formação em "licenciatura curta": Artes Plásticas, Música, Teatro em dois anos. Professor Polivalente que até hoje teima em ser desejado pelas escolas. Um Leonardo Da Vinci no ensino de Arte, que hoje é solicitado também a ensinar dança, além das demais. Professor "poliquerente" desejoso da interdisciplinaridade, linha de fuga naqueles tempos.
> (Proposta Curricular de Arte, 2008, p. 43)

> Este Caderno oferece potencialidades a se eb´´scolhidas pelo professor para provocar o encontro entre a Arte e seus aprendizes. Encontros que estarão submetidos à sua formação, aos momentos em sala de aula e às variações de repertório dos aprendizes, e que podem vir a ser ampliados nas diferentes linguagens artísticas.
> (Caderno do Professor - 6ª série vol. 1 – 2009, p.10)

Com o intuito de melhor esclarecer os professores de Arte sobre várias questões sobre a prática com o Caderno do Professor, como a questão das linguagens artísticas e a polivalência, a Secretaria de Estado da Educação ofereceu aos professores a oportunidade de dialogar com os autores através de videoconferências. A cada bimestre uma videoconferência foi realizada sobre o Caderno do Professor. Em uma dessas conferências[32] que aconteceu este ano, a Professora Gisa Picosque, uma das autoras da proposta de Arte, reforçou a idéia de que a experiência de cada professor na linguagem de sua especialização é que forma o seu saber naquela linguagem específica. É isso, portanto, que lhe dá condições de ensinar Arte, como podemos ver em sua fala: " - A experiência é que vai me tornar um possuidor do pensamento sobre aquilo. Tanto no sentido da fruição, quanto no sentido do 'fazeção'. Então, eu não posso, eu não consigo ser polivalente".

Segundo Picosque, ainda na videoconferência citada, isso não quer dizer que o professor nunca deva se meter a trabalhar uma proposição de aprendizagem de outra linguagem. O importante é que ele tenha noção de suas limitações:

[32] Videoconferência realizada em 6 de Outubro de 2009, através do Programa a Rede aprende com a Rede, no portal da Rede do Saber da Secretaria de Estado da Educação, ver bibliografia.

> Agora, se eu sou de Artes Visuais, e tenho uma proposição de música, uma proposição de dança... Se me parece que seria interessante propor, até porque eu faço ligações com Artes Visuais, eu vou propor isso para os alunos. Eu posso propor isso. Mas eu sei do limite. *Eu sei que eu não vou aprofundar*. Eu vou escutar as respostas dos alunos. *Vou ter uma escuta que é da minha linguagem*. Mas eu não vou conseguir fazer tantas pontes com a linguagem específica, mas eu posso propor a experiência. Isso não significa que eu estou formando todo mundo em música, que eu estou formando todo mundo em teatro... Isso não vai acontecer. Por isso que o caderno tem uma estrutura para poder dar conta do aluno *ter uma referência das outras linguagens.* (grifos nossos)

Como vemos, as orientações aos professores são para que ele explore as situações de aprendizagem de sua linguagem, e façam conexões com as outras linguagens. Vemos acima, na fala da Professora Gisa, que o professor pode muito bem ensinar arte a partir de uma das linguagens. Mas diz que o professor pode se arriscar propondo uma situação de aprendizagem de outra linguagem, desde que tenha noção de que não é possível aprofundar na questão. E que a escuta, o modo de perceber o retorno dos alunos passa pelo filtro da linguagem de formação.

Na entrevista que fizemos com os professores em dezembro de 2008, buscamos saber como se deu a relação com a nova proposta e o que os professores entenderam dessa orientação. Em geral, verificamos que, passada a surpresa inicial, os professores trabalharam com tranquilidade com a proposta. As únicas reclamações que ouvimos foi sobre o atraso na chegada dos cadernos, sobre a falta de material para o aluno, e falta de material de apoio apropriado para apresentar para os alunos (imagens em tamanho grande, cd com músicas do caderno, etc). Segundo as professoras, foi muito difícil, por exemplo, trabalhar com imagens apenas com o livro do professor em mãos, já que naquele momento não havia ainda o Caderno do aluno.

Das quatro professoras somente uma havia entendido a orientação de que cada professor deveria trabalhar na sua linguagem de formação, mas isso depois de assistir a uma palestra com Mirian Celeste Martins no Centro Universitário Maria Antônia. Como professora de Arte ela disse acreditar que seu papel é o de ensinar as quatro linguagens. As outras três professoras disseram ter trabalhado as quatro linguagens, e confessaram que a menos trabalhada foi Música, devido à limitação da falta de formação.

A cultura da polivalência ainda é uma realidade na escola pública. Os professores se arriscam a ensinar seus alunos nas quatro linguagens, entendendo que só dessa maneira estarão oferecendo uma formação em arte com qualidade. Isso, mesmo quando não há os requisitos mínimos para essa prática. Cada linguagem

pressupõe conhecimento específico, experiência de fazer e coordenar, como vimos no caso dos jogos teatrais, didática específica, ou seja, um conjunto de competências e habilidades de olhar, ouvir, fazer e ensinar que só a especialização e a prática na linguagem, e no ensino da linguagem poderão propiciar aos professores. Ou seja, a *experiência*, como disse a Professora Gisa Picosque.

Não sabemos se essa apresentação da Proposta feita via videoconferência chegou até os professores. Ela foi destinada aos Professores Coordenadores, que por sua vez eram responsáveis por levar para seus professores, e ficou disponível no site do Programa São Paulo Faz Escola. Isso se reforça por não aparecer nas falas dos professores:

> - No primeiro momento eu tinha essa idéia de que você tem que saber tudo. Já que é de Artes. Mas minha formação não é de tudo. E tenho, digamos, uma especialização. Eu tenho pequeno conhecimento das outras áreas. Então eu já não, pelo menos esse ano, não me cobrei dessa forma. (...) É mais para mostrar, que tem algumas diferenças... Dança, a gente vai conhecer mais a questão da expressão corporal. Então vamos trabalhar esse ponto. Não necessariamente uma coreografia... (...) Então a cobrança não vem tão intensamente.
> (PT – 5 anos)
>
> - Assim, a gente recebeu a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os caderninhos. E na parte de Arte são quatro linguagens. Então a Mirian Celeste deixou bem claro, quando eu assisti uma palestra com ela, e a gente perguntou: Eu tenho que dar conta das quatro linguagens? "Não! Você vai trabalhar a sua linguagem". Então nos primeiros dois bimestres veio o jornal[33], e a gente ficou preocupado em matar as quatro linguagens. E você nem se aprofunda tanto. A partir do finalzinho do primeiro bimestre, do segundo bimestre, mais início do terceiro e quarto, é que eu procurei dar vazão a linguagem que eu sou formada, que eu tenho maior especialidade.
> (PT – 9 anos)
>
> – Não, eu acho assim, que isso é uma consequência. Como eu fiz Artes Cênicas, a gente termina puxando pro lado que a gente... (...) Eu acho que a proposta coloca todas essas áreas, mas não que você seja obrigado a trabalhar com todas elas. Eu acho que no momento que você começa a abrir o seu leque, na área de teatro, na área da música, você já está introduzindo um monte de coisas junto.
> (PT – 10 anos)

Essa visão polivalente do ensino de Arte é fruto também da formação acadêmica que, por sua vez, teve caráter de polivalência. Ao abordar essa questão, Conceição (2009) afirma:

[33] Projeto de recuperação para o início do ano de 2008. A secretaria de Estado da Educação enviou às escolas o material "jornal", um jornal com propostas de trabalho para todas as disciplinas, mas com um único foco: desenvolvimento das competências leitora, interpretativa, analítica e de cálculo dos alunos. Este projeto foi desenvolvido até a primeira quinzena de Maio e não foi elaborado pelas autoras da proposta curricular.

> É que a formação acadêmica desse professor que no passado recente era polivalente, e ainda passa por uma lenta transição do modelo polivalente para um modelo que percebe a formação específica como fundamental para o aprofundamento dos saberes. Como somente parte das novas gerações está colhendo esses frutos, a cultura polivalente, ainda se verifica em grande parte dos professores, que já se formaram há algum tempo. (p. 6)

Rejane Coutinho (2006; 2008, p. 2) fala sobre os problemas da polivalência e como a formação dos professores se dá de forma arbitrária:

> O resultado dessa formação esfacelada produz várias gerações de professores de Educação Artística com mal digeridas e superficiais concepções de Arte e de ensino de Artes. O espaço conquistado pelas artes na escola se fragiliza. Em sua grande maioria, os docentes responsáveis pela formação desses professores são especialistas em suas próprias linguagens. A idéia da polivalência nas artes é desestruturada pela própria estrutura dos cursos. Quer-se formar professores polivalentes com professores especialistas.

Podemos confirmar a influência da visão polivalente na forma como o professor vê o seu papel, como nos casos das professoras que parecem não ter tido acesso às videoconferências que mencionamos:

> – Olha, eu vejo assim, que o papel do professor de Arte é muito complexo. Porque eu não posso só trabalhar o que eu gosto, na minha habilidade, eu tenho que saber trabalhar com todas. Eu tenho que ser imparcial com todas. E isso é o que difere muito de professor de Artes para professor de Artes. Porque tem professor de Artes que diz "- Eu domino música", e é só música, música, música... Ele deixa de dar importância para o todo. Então é um fator muito complexo mesmo. Então o professor de Artes, sem ter uma habilitação específica dentro do Estado, ele tem que saber dançar muito bem a música, para não deixar déficit em nenhuma das áreas, nenhuma das linguagens.
> (PT – 20 anos)

> - O problema que eu vejo é o tempo mesmo. A gente precisa fazer tudo isso. Como essas apostilas... Tem a parte de dança, música, teatro e artes plásticas. Tem certas linguagens que eles gostam mais, teatro eles gostam. Mas às vezes você já tem que começar outra. E você não consegue fazer no tempo e do jeito que você queria. Queria fazer um projeto de dois meses, por exemplo, tem que fazer em duas aulas, três, quatro, no máximo.
> (PT – 4 anos)

A primeira professora acredita que o bom professor de arte é o professor polivalente. Segundo ela, o professor não pode trabalhar só no que gosta (entendendo por isso a linguagem de sua especialidade), e sim com todas as linguagens. Ela critica o professor que deixa de olhar a arte como um todo, afirmando que na escola pública o professor deve saber dançar conforme a música.

Percebe-se na fala da segunda professora a angústia em não conseguir dar conta de todo o conteúdo do Caderno do Aluno, uma vez que entende que deve trabalhar com todas as situações de aprendizagem das quatro linguagens.

A figura do professor polivalente é uma forma de desvalorizar o ensino de arte. Uma vez que não é especialista em nenhuma linguagem, ele procura ensinar o mínimo que é capaz de cada linguagem, ou de uma ou outra linguagem que tem mais facilidade. E ainda, há o professor que se fixa à linguagem que lhe dá menos trabalho. Arão Santana (2000, p. 30), ao tratar da questão da proposta polivalente, afirma que ela é "vazia de conteúdo e concebe um profissional que tem como perfil a imagem pejorativa do *pato* – nada sem mergulhar, tem asas, mas não voa e anda desengonçado" (grifo do autor).

O problema da polivalência afeta muito o ensino de teatro na escola pública. Os professores relatam suas experiências nas outras linguagens em paralelo às proposições com jogos. De forma que os professores não desenvolvem nenhuma linguagem com continuidade. Daí a sensação de angústia da professora no relato acima. É por esse motivo que a disciplina de jogo não se desenvolve, porque não há tempo de exposição suficiente para que isso aconteça.

Para continuarmos a análise da prática docente com os jogos teatrais, vamos, no texto que segue, apresentar as falas dos professores que conhecem e trabalham com os jogos teatrais em sala de Aula.

Jogos Teatrais na Sala de Aula

A Viola está na sua sala?

Já verificamos que jogos de improvisação fazem parte da prática docente na escola pública. Neste estudo encontramos exemplos de diferentes práticas. Entretanto, já demonstramos até aqui que não são todos professores que trabalham com o sistema de Spolin na escola pública. E que alguns professores trabalham com jogos mais do que outros, e até de forma mais metódica. Entre os participantes da pesquisa, identificamos três como os que conhecem e trabalham com os jogos teatrais, são eles os professores formados há 9, 5 e 2 anos.

A professora formada há cinco anos demonstrou conhecer os jogos devido à sua experiência como jogadora na faculdade, mas como esse trabalho não foi desenvolvido com profundidade na sua formação, ela trabalha com o que ficou de mais significante de suas aulas na licenciatura. Por isso disse-nos sobre o sistema de jogos teatrais "eu tenho uma visão emocional, desse trabalho". Porque o sistema não foi estudado para que ela entendesse melhor sua estrutura. Por isso não entendeu que a proposta de Spolin foi a de romper com a emoção no trabalho do ator, e fazer o jogador

mostrar o que está sentindo através do corpo, fisicalizar. Entretanto, a professora, nos deu exemplos de jogos de improvisação com *Onde, Quem e O Quê*, e lembrou da experiência com planta baixa na faculdade, ao se deparar com essa proposição na *Proposta Curricular de Arte*, no *Caderno do Professor* de 2009. A partir destes e outros elementos, constatamos que a professora conhece os jogos teatrais, mas que é preciso ainda se apropriar melhor do sistema de Spolin através de sua bibliografia, que indicamos durante as entrevistas.

Contudo, nas entrevistas com os professores formados há dois e nove anos podemos verificar que há professores que tem alto grau de conhecimento e experiência com os jogos teatrais trabalhando na escola pública. O trabalho destes dois professores merecem destaque pelo maior grau de familiaridade com o sistema, maior conhecimento da bibliografia da autora, e melhor entendimento da estrutura e de características dos jogos.

O professor nos faz um relato de como os Jogos Teatrais de Viola Spolin são importantes para sua prática.

> - Na minha prática, a Spolin representa oitenta por cento do meu trabalho. Eu acredito que para escola pública, ela seja a porta de entrada para fazer com que os nossos jovens entendam melhor o que o fazer artístico. Porque, como eu disse, ele vai disciplinar, vai dar esse norte disciplinador.
> Eu até usei a Viola Spolin no meu trabalho da Faculdade, sobre teatro e alfabetização. Utilizei jogos da Viola Spolin para alfabetização. A minha idéia foi que na escola a gente alfabetiza a escrita e a leitura visual, a gente não alfabetiza o oral. E através de jogos da Viola Spolin, a gente consegue alfabetizar esse oral. A gente começa lá desde o pensar, até o falar, até a cena falada. Eu te dou um Quem "Você é um vendedor de picolé. Mas só que hoje você vai ter que me vender seu picolé sem fala". Ele vai ter que pensar na cena enquanto estrutura: como vai andar; como vai gesticular. Num momento mais a frente eu peço para ele por fala. Uma fala coerente com tudo que ele já pensou, com o andar, com o falar. Então eu estou alfabetizando oralmente esse aluno. Ele já vai ter perdido o medo de estar em público, e vai perder o medo de falar também.
> (PT – 2 anos)

Como vemos o professor se apropriou do sistema de Spolin, e acredita que ele é um diferencial no ensino de teatro na escola pública.

A professora também compartilha da mesma opinião sobre a importância dos jogos teatrais, "Minhas aulas de teatro são aulas com jogos teatrais. Eu acho que eles são muito jovens para pensá-los como atores. Eu os vejo como jogadores. Então eu quero trabalhar com jogos". A professora partiu dos jogos de Spolin para desenvolver seu TCC do curso de especialização no Centro Universitário Maria Antônia:

> - Falando do trabalho que eu fiz lá para a pós (Arte Educação – Maria Antonia/USP), eu falo muito sobre jogos teatrais e formação do coletivo. Eu fui atrás do surgimento dos Jogos Teatrais e encontrei a Neva Leona Boyd, que trás essa idéia de integração. Eu gosto muito do que ela fala sobre o jogo, que para ela o que interessa no jogo não é o resultado, não é a premiação. É o jogar, é a ação que está ali durante a brincadeira, e que é a própria improvisação. Tem muita gente que joga pelo prêmio final, e não é isso que ela quer. E eu penso que isso é uma grande verdade.
> (PT – 9 anos)

Ao longo deste capítulo, em especial quando tratamos da formação dos professores, tanto teatral não-formal quanto acadêmica, investigamos quando se deu a primeira experiência com Spolin. As professoras com 4, 10 e 20 anos de formadas disseram não conhecer o sistema.

A professora com quatro anos de formação, que trabalha com jogos de improvisação com seus alunos, disse que a entrevista a ajudou a se lembrar de jogos com as características do sistema de Spolin durante sua formação no Teatro Escola Macunaíma. Especialmente quando abordamos os elementos *Quem, Onde* e *O quê*, ao perguntarmos se ela se lembrava do seu professor propor um destes elementos e pedir que eles encontrassem os outros no jogo. Portanto, quando trabalha improvisação na sala de aula, ela traz experiências de jogos de sua formação, “Então muita coisa eu peguei desses jogos que eu tinha anotado”. Se ela chega a utilizar jogos da Spolin, ou aspectos dos jogos teatrais, o faz de forma intuitiva.

A professora com dez anos de formação nos diz que não conhece Spolin, e nem se lembra de ter tido experiência como jogadora na faculdade. O mesmo se dá com a professora com vinte anos de formação, que chega a afirmar que viu Viola Spolin na Faculdade, mas que não se lembra de como é sua proposta. Como consequência, suas práticas com improvisação em sala de aula não englobam os jogos teatrais, como ela mesmo confirma:

> – Viola Spolin, por exemplo, você não usa?
> – Não. Não uso. Eu posso usar até alguma teoriazinha que ela tem, mas, assim, em base, eu mais crio jogos com eles do que outra coisa.
> – Você nunca chegou a pegar nenhum jogo e trabalhar?
> – Não, jogo dela e trabalhar não.

Curiosamente, seria ainda possível afirmar que essas professoras de fato trabalham com Spolin, uma vez que na proposta curricular encontramos vários jogos do seu sistema. Contudo, quando nos concederam as entrevistas, as professoras afirmaram que não trabalharam com os jogos do *Caderno do Professor*, em 2008. No caso de uma das professoras o problema foi estar trabalhando com supletivo naquele

ano. Já a outra, que trabalha com todas as séries do Ensino Fundamental II e Médio, e considera os jogos na proposta como “De suma importância, porque é através deles que a criança ou o adolescente cria uma... como é que eu poderia dizer... ele cria uma malícia para trabalhar o teatro”, preferiu buscar outras propostas de jogo, como o exemplo do jogo da imaginação, do que trabalhar com os jogos do *Caderno do Professor*, em 2008, como ela mesmo explica:

> - Eu não dou nada que seja fora da realidade deles. E ao mesmo tempo atendo toda a programação que tem que ter nos cadernos. Mas procuro muito mais o potencial deles. O que interessa para eles. Porque se não, não dá resultado, viu? Eu aprendi uma coisa: se você colocar o livro, apresentar a proposta, tiver que fazer igualzinho da proposta, você vai ter quarenta por cento de satisfação, e os outros... Você acaba desestimulando.

Esta professora demonstra certa aversão a trabalhar com livros, autores, e teorias ao dizer “Eu procuro não me basear nos livros de forma alguma”, e reforça que nunca trabalhou com um jogo pronto, mas que cria seus jogos, ou se apropria de jogos que conhece, como o jogo da imaginação citado. Durante nosso primeiro encontro estimulamos a professora a procurar a bibliografia de Spolin, para que ela viesse a conhecer a proposta. No segundo encontro, buscamos saber se houve alguma experiência com Spolin:

> – Depois da nossa primeira entrevista, você entrou em contato com a obra da Viola Spolin?
> – Olha, eu só olhei por cima, mas não cheguei a trabalhar com eles. Porque foi um período muito tumultuado, muita atividade dentro da escola, e ainda tinha que cumprir o caderninho. Aí travou, porque ou você cumpre o caderno, ou você aplica o que você vê. Aí eu não entrei na Spolin, não.
> – Você buscou outras propostas de jogos, de outros autores, na área de Teatro Educação?
> – Não. (...) Não procurei outros autores, e sim a nossa realidade mesmo, dentro de sala de aula, no estado mesmo, pra ver o que iríamos conseguir.
> (PT – 20 anos)

Fica bem claro em suas falas que ela não tem interesse ou não acha importante conhecer o sistema de Viola Spolin, nem outro tipo de jogo de improvisação, que implique em trabalhar com uma proposta já desenvolvida e pressuponha apropriação do que é e de como fazer. Talvez uma experiência de vivenciar, como jogadora, jogos de improvisação, seja os Jogos Teatrais, o Drama, ou o Jogo Dramático, fosse importante para ela desmistificar esse temor em trabalhar com essas categorias de jogo. A professora entenderia que pode, de repente, aprender muita coisa sobre jogos se estiver aberta para o desconhecido. E ainda que é totalmente possível trabalhar a realidade do aluno com diferentes propostas de jogo, ou diferentes linguagens artísticas, sem subestimar os alunos. É o que podemos ver na descrição e

na avaliação do jogo de improvisação que o professor abaixo fez com seus alunos da 8ª série:

> - Por exemplo, eu e você eramos uma dupla. Então, a gente combinava:
> O que a gente vai fazer lá?
> É uma cena de assalto.
> Quem vai assaltar e quem vai ser assaltado?
> Houveram duas meninas que fizeram a cena de uma mãe. Ela estava na estação esperando a filha que estava vindo de algum lugar. Só que a filha não avisou que estava vindo grávida. Quando ela viu que a filha estava grávida, ela mandou a filha embora de novo.
> - Três meninos fizeram uma cena de alguém que teve uma crise... um ataque cardíaco na estação de trem. Então um ajudava e o outro assaltava, roubava tudo que o homem tinha.
> Então eles trouxeram muitas coisas da vivência deles. E criaram coisas legais.
> Depois a gente discutiu:
> Por que você criou essa cena?
> Ah, professor, é mais fácil! Eu vi em tal lugar.
> A menina que fez a mãe que expulsava a outra que estava grávida, ela foi expulsa de casa por causa de gravidez. Então eles aproveitaram coisas do cotidiano deles para o jogo. Isso foi legal porque eu acabei conhecendo-os melhor.
> (PT – 2 anos)

Neste exemplo, percebemos que situações da vida real dos alunos como presenciar um assalto, ser expulsa de casa pela mãe por causa da gravidez, e até ver alguém sofrer um ataque, foram apropriadas pelo jogo e resignificadas em cena pelos jogadores. Assim, os jovens encontram uma forma de denunciar esses problemas, expor seus pontos de vista, ou aliviar algum sentimento que não estava resolvido até então. Ao dividir suas experiências, muitas vezes comuns entre eles, os alunos quebram barreiras e se tornam mais íntimos, e o grupo se fortalece. E para isso criam através da improvisação, que é o veículo da construção da linguagem teatral.

Planejamento e organização da oficina

Pelos relatos já vimos que os jogos de improvisação e/ou jogos teatrais fazem parte do dia-a-dia da prática de alguns desses professores. E o planejamento? Os jogos fazem parte do planejamento de Arte? Ao questioná-los a esse respeito, os professores afirmam que sim, que os jogos fazem parte do planejamento de teatro.

O professor com dois anos de formação nos diz que coloca os jogos no planejamento, mas não nomeia quais serão os jogos, sobre o quê ele nos diz que “Não especifico qual é o jogo porque eu acho que é muito cedo. Cada turma vai exigir uma coisa, então eu dou esse tempo para entender”.

Já uma professora (PT – 9 anos) não vê problema em nomear os jogos em seu planejamento, “Por exemplo, vou trabalhar com Foco – Jogo da Bola, Corda, carrinho

(objeto imaginário). Coloco no planejamento, no diário". Ela se remete às orientações de Spolin para o plano de oficina, e diz "Ás vezes eu monto uma aula e, seguindo o fichário de Viola Spolin, você deve colocar mais alguns jogos, mesmo que você não dê... (ri) que você tenha cartas na manga. Não quer A, você faz B. Eu coloco uma relação de cinco ou seis jogos".

Outra professora tinha o entendimento dos jogos como estratégia de ensino, e dessa forma era lançado no planejamento. A partir da implantação da proposta curricular, ela percebe que os jogos têm mais importância do que apenas estratégia:

> – Você coloca os jogos no planejamento?
> – Não. Específico ali não, fazia parte das estratégias, mais uma citação ou outra, e não uma possibilidade de realização.
> – Você não coloca como conteúdo?
> – Não. Só como estratégia. Já agora não. Ele está presente, então agora ele é uma constante.
> (PT – 5 anos)

A professora com 4 anos de formação fala que no momento da pesquisa ela segue o planejamento do *Caderno do Professor,* e que a questão, então, é *qual jogo* ela vai trabalhar, como ela mesma diz:

> - Este ano e o outro, como teve as apostilas, e o planejamento prévio, o que eu penso é qual vai ser o jogo, do que eu aprendi, que eu tenho que passar. Mas não escrever tudo. Só o que vai ser o teatro, e que vai ser dentro disso, cenas de improviso, leituras de textos, ou de trechos de textos, essas coisas. Mas não especificar.
> (PT – 4 anos)

Como vemos através das falas dos professores, é possível afirmarmos que em geral os professores já pensam os jogos desde os seus planejamentos, alguns com mais detalhamento e descrição do que outros. Isso revela que os professores entendem a importância dos jogos para o ensino de teatro, e a necessidade prévia do pensar e organizar a oficina de jogos. O convívio com os alunos pode servir de parâmetro para elaborar ou repensar o plano, no entanto o professor deve deixar espaço para, de repente, ser surpreendido pela turma.

O planejamento, como o próprio nome diz, é a expressão de um desejo, de uma vontade, e como desejo e vontade, deve ser compartilhado por ambas as partes do processo. O professor pode e deve se deixar contaminar pelo que os alunos propõem em sala de aula, caso contrário, o planejamento terá caráter de "tatuagem na pele pedagógica, gravados em entediantes faixas horizontais e verticais com o já vivido, o já visto, o já sabido" (MARTINS, Mirian C; PICOSQUE, G., 2008, p. 141). Isso implica

também em olhar com outros olhos a proposta inicial, com olhos inquietos que busquem novos sentidos, novas conexões, e possibilidades de proposições teatrais que dialoguem com as diferentes realidades em salas de aula. Jogos Teatrais na Sala de Aula.

A Prática com Jogos Teatrais – o diálogo com a estrutura de jogo e com os elementos essenciais na proposta de Spolin

Ao estudarmos o sistema de Viola Spolin no capítulo II, aproveitamos para naquele momento iniciar nosso diálogo da teoria dos jogos teatrais com a prática de alguns professores. Com esse intuito, apresentamos alguns relatos sobre procedimentos de jogo presentes no sistema, a experiência em sala de aula com a proposta de planta baixa, a questão da platéia, e como os professores vêem os jogos teatrais.

Nosso objetivo neste capítulo é aprofundarmos esse diálogo, para entender melhor como se dá a prática dos professores de teatro da escola pública com os jogos teatrais. Ao fazer isso, focaremos nossa análise nos três professores que comprovadamente trabalham com Viola Spolin, como já pudemos verificar ao longo dos depoimentos que fomos apresentando até aqui. Dessa forma nosso diálogo se dará com os professores formados há 2, 5 e 9 anos.

Buscamos trazer, nas próximas linhas, experiências de sala de aula que os professores selecionaram como mais significativas ou mais recentes, para nelas verificarmos a presença de elementos essenciais ao sistema de Spolin, bem como analisar como é a relação na prática com esses aspectos teóricos, dos quais podemos listar: elementos dramáticos Quem, Onde e O Que; Foco; platéia; avaliação; entre outros que foram surgindo dos próprios relatos. Verificaremos também a familiaridade dos professores com a bibliografia da autora. Faremos isso abordando um professor de cada vez, iniciando com a professora com nove anos de formada, depois a professora com cinco anos, e, por último, o professor com dois anos de formado.

Foco: a essência dos jogos teatrais

> Eu trabalhei um jogo aqui na escola que foi muito engraçado, os alunos riram muito. Com as 5as séries, a gente pegava o baú de surpresa, eles traziam os objetos e quem tirava o objeto tinha que interpretar. Então, por exemplo, tira um chapéu de cangaceiro vai criar ali um personagem. Estou criando o Quem. Estou criando uma pessoa ali, estou dando vida. Então eles adoravam, todos riam. E aí você vai dando corda e eles vão querendo fazer mais.
> (PT – 9 anos, entrevista concedida em dezembro de 2008)

Este é um relato sobre o trabalho com a Proposição I: *Corpo e Figurino fazendo ficção*, que integra a Proposta Pedagógica de Arte, jogo já citado no capítulo II, e que é uma versão do jogo Baú de *Cheios de Chapéus*, de Viola Spolin. Neste jogo a identificação do *Quem*, demonstra que a professora conhece e faz uso dos elementos dramáticos *Quem, Onde e O Quê*. Isso se reforça quando na sequência do relato ela fala da atuação de uma das alunas:

> - Uma aluna pegou um marabu... sabe esse cordão cheios de pelinhos, de festa?
> - Só que a partir daquele marabu, ela viu um prego em cima da lousa, e ela tava escalando... então ela conseguiu ver uma parede, ela criou um personagem, ela criou um ONDE, (...) Mas ela criou em cima da lousa, em cima do prego, uma parede de escalada. Aí pegou outra colega, "Vem me ajuda, vamos escalar juntas." E, assim, ela criou toda uma cena e a sala adorou! Foi muito legal.
> (PT – 9 anos)

Entretanto, naquele momento, a professora afirma não ter trabalhado ainda propondo dois desses três elementos para que os jogadores encontrem o terceiro em jogo, ou apenas um e eles desenvolvem os outros dois. Entretanto, em outros dois exemplos de jogos com seus alunos é possível perceber certa abertura para os alunos desenvolverem o elemento dramático que não foi definido pela coordenadora. O primeiro exemplo é o jogo com gramelô em que os jogadores devem vender alguma coisa (portanto eles tem um *O Que*, e um *como, em gramelô)*, há ali a liberdade do vendedor definir *Onde* está vendendo, uma vez que isso não foi acordado. Mesmo isso não sendo o foco do jogo. No segundo jogo, *O que eu vou levar quando eu for para a Lua*, a professora deu o *Onde,* já que o jogo acontecia também chegando lá, o *O Quê,* o que o jogador vai levar, e pediu para que as crianças mostrassem como elas iriam. A professora não pediu que elas desenvolvessem o Quem, mas caso a criança quisesse ela poderia criar um Quem, como por exemplo um astronauta, então, além da roupa de astronauta, que iria vestido, ela também procuraria mostrar atitudes desse astronauta, como a forma de andar, ou de olhar para o lado, etc.

Ao abordar a questão da platéia no capítulo II, trouxemos um depoimento da professora que dizia não ter trabalhado ainda com platéia. Em nossa segunda entrevista, percebemos que houve mudanças neste aspecto. A professora, ao descrever a experiência com esses dois jogos citados, deixa claro que está trabalhando com platéia de jogadores, como ela mesmo explica, "Quando o jogo propicia a questão palco/platéia eu sempre falo: - Agora a gente vai sentar e assistir o outro fazer. Quando eu estiver assistindo eu posso conversar?", e ainda explica que procura trabalhar

improvisações grupais, que faz em trios, e tem sempre dois grupos assistindo e um fazendo. Ao perguntar aos alunos se é permitido conversar na platéia ela quer levá-los a refletir sobre o papel de cada jogador, ou seja, ao jogador da platéia caba apreciar e estar junto. Só assim ele poderá participar da avaliação sobre o jogo. A professora, com a repetição da situação de inquietação ou conversa por parte dos alunos, disse ser preciso ser mais direta “No seu jogo todo mundo estava prestando atenção, porque no jogo dos outros você não está prestando atenção?”.

Ao propor a avaliação, a professora fala de três perguntas que norteiam os alunos: Como é que foi? / O que você sentiu? Você sentiu diferença fazendo sozinho, fazendo em grupo? Sua proposta de avaliação, portanto, não segue a orientação de Spolin, ou seja, não é uma avaliação objetiva a partir do Foco. Além disso a questão “*o que você sentiu”* pode tanto propor uma abordagem física como emocional.

Na descrição do jogo da viagem à Lua, ressaltamos três pontos importantes de sua prática no diálogo com o sistema de jogos teatrais:

- A forma como a professora propõe os jogos sentando com eles em roda, explicando o jogo, dando instruções, aceitando sugestões deles, ampliando, e depois ela diz que enquanto um apresenta o outro vai sentar e assistir. Há nesta fala vários termos que apontam para um ‘propor o jogo’ com qualidade: sentar em roda; explicar; dar instrução; aceitar sugestões, ampliar. Estas palavras por si já desenham um percurso de orientação para o jogo, e revelam organização da coordenação, valorizando o estar junto (sento em roda), a explicação do jogo com clareza (explico, dou instrução, pergunto: entenderam?) e a abertura em se negociar as regras (pode), bem como a organização da platéia (sentar e assistir).

- A questão do Foco. Para a professora o Foco é o coração dos jogos teatrais: “Porque se eu não tenho Foco, não me concentro, não presto atenção, eu não consigo ter o direcionamento para o que eu quero”. Ela nos diz que durante o jogo, muitas vezes ela chama a atenção dos jogadores para o Foco do jogo dizendo: - Parou! Onde está o Foco? Quem está falando? Onde está a ação? Para ela a questão do Ponto de Concentração é muito forte na Viola, e é muito importante, “Hoje eu já tenho um mesmo grupo de alunos que estão seguindo. Então já não preciso voltar tanto para a questão do Foco”.

- A percepção que a professora tem da apropriação que as crianças fazem do jogo. Como observamos no seguinte relato “Houve uma menina que levou

um estojo de maquiagem enorme, e pisou na casca de banana que a outra deixou no chão. Ela não comeu a banana, mas já se apropriou da casca. E esse tempo, esse feeling deles, acontece quando ele está assistindo". Vemos que neste caso, a primeira jogadora não fez a casca desaparecer simplesmente, como acontece muitas vezes, ela assumiu a casca da banana como elemento real e desfez-se dela atirando-a ao chão. A segunda jogadora, que estava na platéia e percebeu o objeto deixado pela primeira, trouxe sua proposta de jogo (o estojo de maquiagem) e também se relacionou com o objeto deixado em cena (a casca). Aqui encontramos indícios dos princípios *escuta e aceitação,* que estudamos sobre os jogos de improvisação, ou seja, mesmo não estando na cena, mas estando junto no jogo, a segunda jogadora estava aberta para ouvir a proposta de sua colega de jogo, e ao entrar em cena aceitou sua proposta e trabalhou com ela.

A professora também demonstrou grande tato para lidar com o tempo de cada jogador, neste caso de jogo individual, podemos notar isso nos comandos que a professora usa para que o jogador finalize o jogo, "- Quando você achar que sua cena terminou você vem para cá. / Olha, vamos fechando... / - Vamos finalizando... / Quando você achar que conseguiu mostrar para todo mundo o que você está levando para a lua, você pode sair". Todo esse cuidado revela a preocupação da professora em não quebrar com o processo de criação de cada jogador, apressando-o e cobrando que ele encontre uma forma de terminar seu jogo.

- Que peso tem essa corda?

- Então eu falei para eles: - Escolham **um lugar**. (Mas eu já tinha preparado algo)
Um Shopping.
Está bem, mas **o quê** a gente está fazendo num shopping?
Pode ser um encontro de amigos?
Pode!
Onde no shopping?
Praça de alimentação, professora!
Está bom! Praça de alimentação de um shopping
E então, vamos fazer?
Vamos!
(...)
– Você conseguiu desenvolver a improvisação com eles?
– Sim.
– Você tinha quantos grupos?
– Cinco. Teve um grupo que já se posicionou na platéia, no fundo da sala, como quem diz assim: vamos deixar alguém fazer primeiro. E havia uns meninos, porque sempre tem mais meninas, que disseram: - Não, professora, deixa para a próxima.
– **Você deu tempo** para eles combinarem?

> – Sim, **só para combinar posicionamento**, e vamos lá! **Cinco minutinhos**. Falei para eles não se preocuparem com errar ou não. E aí fluiu bem.
> (PT – 5 anos) (grifos nossos)
> Entrevista concedida em dezembro de 2008

Observando os elementos dramáticos presentes nesta situação de aprendizagem em teatro, vemos que a professora se apropriou desses elementos característicos do sistema de Spolin: *Onde* praça de alimentação de um shopping), *O Que* (encontro de amigos), e (na resposta dos alunos sobre o *o que*) o *Quem* (*amigos*). Neste exemplo, todos os alunos da sala ajudaram a definir a situação, e cada grupo deveria ir para a cena, tendo apenas cinco minutos para combinar posicionamento no espaço. O que não fica claro é se o *posicionamento* diz respeito aos jogadores ou objetos, mesas e cadeiras, etc., e isso pode gerar um diferencial interessante na apresentação de cada grupo, ou seja, aquilo que não foi totalmente definido faz parte do jogo.

Ao dizer “E havia uns meninos, porque sempre tem mais meninas, que disseram: - Não, professora, deixa para a próxima” a professora nos apresenta o problema da resistência dos alunos, que apontamos anteriormente, e que é bem presente nesta situação. Como já vimos, esta resistência precisa ser trabalhada para que o aluno participe do jogo, enfrentando assim o medo à exposição.

A *platéia* foi organizada pelos próprios alunos, “no fundo da sala”, o que nos leva a entender que a representação aconteceu na frente da sala. Num outro momento, ao trabalhar com planta baixa - presente na *Situação de Aprendizagem 2: O espaço na linguagem do teatro: a cenografia e a cena contemporânea* – a professora relata a percepção da participação da platéia, já que os alunos avaliavam a relação dos jogadores em cena com os objetos desenhados na planta, e avalia que isso “demonstra que eles estão prestando atenção, fazendo o papel de platéia”.

Ainda sobre a questão da platéia, a professora afirma que com os pequenos da 5ª série, é preciso negociar:

> - Na 5ª série você também consegue trabalhar com platéia, colocando um grupinho pra fazer e outro pra assistir?
> – Dá, mas aí você tem que dar um incentivo.
> – Como?
> – Na verdade dois. Um é falar sobre o palco mesmo. Eu explico que com o palco italiano a platéia tem que observar, tem que ficar quietinho, vocês são platéia, tem que observar. A gente tem que usar esse discurso, não é? Eu posso trocar os atores, porque hoje eu sou diretora, eu tenho os meus atores. Só que o diretor não está ali no palco. Porque eles fazem olhando pra gente. Eu hoje estou na direção, mas estou assistindo como qualquer um. Finge que não estou na minha mesa, finge que estou lá na platéia, então olhem pra

> frente. E vocês, platéia fiquem aí, mas não se esqueçam que eu estou aqui, o sentido da apresentação. O incentivo dois é uma nota, uma nota de participação como platéia.
> É mesmo? (eles perguntam)
> É! Porque vocês também estão fazendo um papel que não é o de vocês.
> Então é um incentivo para eles participarem.
> (PT – 5 anos)

Na fala da professora vemos a preocupação com a disciplina dos alunos, e o apelo para que participem do trabalho como observadores. A referência usada pela professora é a do palco italiano, onde a platéia tem que observar quieta, ou seja, esse é o "sentido da apresentação", enquanto uns apresentam os outros observam em silêncio. Percebemos que os alunos têm a tendência de jogarem preocupados em mostrar para ela que está fora da platéia já que a professora não se posiciona junto aos os alunos, e sim em sua mesa, fora da platéia. O segundo incentivo, a nota, é uma forma de avaliação que leva em conta quanto bem o jogador da platéia participou do jogo, neste caso assistindo em silêncio.

A fim de evitar que os alunos busquem o olhar da professora, ela deve se posicionar junto com os alunos, e essa busca pela Aprovação/Reprovação pode facilmente ir diminuindo até se extinguir, se a professora propuser uma avaliação objetiva do jogo pelo grupo de jogadores da platéia, a partir do Foco. Os jogadores devem ser contaminados pelo prazer de jogar, tanto no palco quando na platéia, e a sensação de cumplicidade no jogo por ambas as partes criam um ambiente de participação a partir do próprio jogo, sem que seja necessário outros estímulos. Desta forma também encontrará melhor maneira de avaliar a participação dos jogadores da platéia, dando a eles um sentido maior para a participação no jogo.

Outra situação de aprendizagem:

> - Houve um exercício da questão do espaço, que eu falei para eles:
> Olha, hoje nós vamos brincar!
> Aí eu coloquei na lousa "dinâmica", mas vamos deixar mais fácil pra vocês entenderem "Brincar!" O cabo-de-guerra.
> Vamos pegar a corda no chão! Para eles sentirem
> Que peso tem essa corda?
> É uma corda grossa, uma corda fina?
> Como você segura?
> A posição da mão?
> Que é uma proposta com objeto, e já tem a questão do peso, formato, substância. E já é uma coisa mais corporal. Não é só pegar o objeto por pegar.
> (PT – 5 anos)

Na situação de aprendizagem acima, a professora, ao trabalhar o jogo cabo-de-guerra, que é um jogo tradicional e faz parte dos jogos teatrais, utilizou comandos como "Vamos pegar a corda no chão! (Para eles sentirem) Que peso tem essa corda?

É uma corda grossa, uma corda fina? Como você segura? A posição da mão?". Estes comandos nos dizem que a professora reforça aos alunos a importância de eles mostrarem a ação, através da fisicalização do que estão sentindo, ao invés de contarem. Apesar de usar o termo "dinâmica", em detrimento de "jogo". O que pode revelar necessidade de a professora entender melhor o conceito que está por trás da palavra utilizada.

O trabalho com objetos imaginários se estendeu em sua prática com a proposta da bola imaginária, que, mesmo sem citar Spolin, percebemos que também foi fruto da vivência como jogadora na faculdade. Segundo a professora, os alunos vivenciaram diferentes propostas de jogo, como vôlei, basquete e futebol.

Verificamos na entrevista com esta professora que a Proposta Curricular tem contribuído em sua prática com os jogos teatrais, já que ela trabalhou com os jogos lá presentes. Além do jogo com a planta baixa, ao qual já nos referimos, ela trabalhou também com a proposta de *caminhada pelo espaço,* que está presente nos cadernos da 6ª série.

Na primeira entrevista, a professora nos levou a entender naquele momento que suas experiências na faculdade com Spolin foram escassas ou não foram significativas. O termo jogos teatrais, muitas vezes, é usado no meio teatral como nomenclatura para jogos realizados no teatro, jogos de improvisação em geral. Visto isso, mesmo a professora afirmando conhecer os jogos teatrais, pensamos tratar-se desta questão da nomenclatura.

Ao falar de suas experiências na licenciatura, uma professora (PT – 5 anos) mencionou algumas situações "com jogos". Na primeira delas o professor pediu uma sinopse acerca de um tema dado. Em outra proposta ela fala que "o que ficou mais marcante, eu diria que, no primeiro trabalho que ele propôs, acho que primeiro colocar a emoção. Uma expressão, que estivesse de acordo", ou seja, o trabalho a partir de uma emoção pode ter sido um jogo de improvisação, mas não Viola Spolin. Mas nossa dúvida se deu principalmente quando ela nos fez o seguinte relato sobre como trabalha com a Spolin:

> – Muitas vezes em termos de... teoricamente, não. Eles não têm muita paciência, não é? Mas sempre colocando o conceito, de uma forma bem mais simples. De acordo com a série. Então, de repente para uma 5ª série, um conceito, assim, bem básico, para o entendimento deles. No entanto, trabalhando a teoria. Mas sempre trabalhando a prática dos jogos.
> (PT – 5 anos)

Ao dizer que não trabalhou “teoricamente”, “sempre colocando o conceito” e “conceito bem básico”, a professora demonstra confusão sobre a proposta de Spolin, que, segundo ela, pode ser vista enquanto “conceitos”. Teoria sendo uma coisa e a prática outra. Isto, naquele primeiro momento, nos levou ao entendimento de que ela não conhecia o sistema, já que teoria e prática em Spolin não se separam. E isso se reforçou pelo fato da professora não ter lido ou trabalhado com obras da autora.

Entretanto, na segunda entrevista, mesmo constatando que a professora não buscou conhecer o trabalho de Viola Spolin, pudemos notar, através de seus relatos sobre experiências específicas em sala de aula, que há sim em sua prática elementos dos jogos teatrais. Mesmo ainda que não tenha se apropriado do sistema em vários aspectos, devido à falta de contato com a bibliografia.

Todas estas questões, que demonstram necessidade de maior aprofundamento na prática com os jogos teatrais, se explicam pela falta de uma formação com jogos para o ensino de teatro que seja permeada pela experiência do vivenciar o papel de coordenador. Outro aspecto importante é a omissão das fontes de referência para a prática com jogos, como podemos confirmar na fala da professora:

> – Eu tenho uma última pergunta, ainda sobre jogos teatrais. Você teve esse momento de como ensinar os jogos teatrais na faculdade? Porque uma coisa é você praticar como aluna, mas houve também o momento de você conduzir os jogos no seu grupo, ou de todos os grupos terem que apresentar jogos?
> – Não, o que nós tínhamos era: primeiro a gente faz a parte prática e no final da aula a gente discutia o que a gente tinha feito. E que na realidade não tinha nome, não é? A gente entrava lá e... é improvisação. A aula era essa. Depois no final da aula, meia hora, era discutido: - O que a gente tinha feito? De que forma passar aquilo para o aluno? Façam anotações porque você vai precisar, com certeza a gente esquece.
> (PT – 5 anos)

Com tudo isso, é importante ressaltar que a professora tem encontrado na prática com jogos experiências significativas com seus alunos, e que essas experiências de aprendizado são vividas pelos alunos e pela professora, que, como vimos, tem se deparado com situações novas e enriquecedoras.

- O que a gente fez?

> Até agora nesse trabalho do currículo com as 8ªs séries teve uma sugestão de trabalhar dança-teatro. Então eu aproveitei algumas coisas que a gente fez na faculdade. Na faculdade a gente criou uma cena a partir da Viola Spolin, que a gente tinha um Onde, que era uma estação de trem, e, em duplas/trios/sozinhos, nós tínhamos que criar uma cena daquela pessoa, daquelas pessoas, na estação de trem, e eu fiz isso com os alunos.
> – Como foi?
> – Foi legal! Eu tenho isso filmado, como resultado deles.
> – Trabalharam em duplas?

– Em duplas. A gente não se preocupou em usar figurinos, nada disso. A gente só se preocupou em ter uma mala. Cada um tinha uma mala que eles fizeram.
– Eles tinham o Onde, então, que era a estação de trem...
– Só o Onde.
– E eles combinavam o Quem e o O Quê eles iriam fazer, não é?
– Combinavam o que iriam fazer.
– Eles combinavam?
– Combinavam. Por exemplo, eu e você era uma dupla. Então, a gente combinava "O que a gente vai fazer lá" é uma cena de assalto... quem vai assaltar e quem vai ser assaltado. Teve duas meninas que fizeram a cena de uma mãe, ela estava na estação esperando a filha que estava vindo de algum lugar. Só que a filha não avisou que a filha estava vindo grávida. Quando ela viu que a filha estava grávida, ela mandou a filha embora de novo. Três meninos fizeram uma cena de alguém que teve uma crise... um ataque cardíaco na estação de trem. Então um ajudava, e o outro assaltava, roubava tudo que o cara tinha.
(PT – 2 anos, entrevista concedida em Outubro de 2009)

O exemplo de situação de aprendizagem dado pelo professor, apesar de ter sido proposto como trabalho de dança-teatro, é uma proposta clara e reconhecida por ele como um jogo da Viola Spolin. Nele observamos a presença dos elementos dramáticos Quem, Onde e O Que, tendo sido dado apenas o Onde (estação de trem) e os jogadores combinaram o O Que (assalto, encontro) e Quem (assaltante e viajante; mãe e filha). O professor diz que eles tiveram apenas cinco minutos para combinar esses dois elementos, e foram para a cena. O fato de não combinarem o "como" abriu espaço para várias coisas muito interessantes que surgiram no jogo, como a reação da mãe, o infarto do homem e como os outros dois se posicionam na situação (um ajudando e o outro roubando). Roubar o homem infartado segue a lógica da sua proposta inicial, ou seja, o Foco de sua ação: entrar para roubar alguém.

Como o professor entende platéia como: "- Quem viu também está participando do jogo, a platéia também faz parte do jogo" - durante entrevista, que já citamos no capítulo II - concluímos que também houve platéia nesta proposta. A divisão em duplas de trabalho também é uma preocupação com esta questão, ou seja, enquanto uma dupla assiste, as demais estão na platéia. E é a partir desse olhar de fora que os alunos podem articular sua participação na avaliação. Como vimos ao estudar a questão da avaliação no capítulo II, o professor propõe três perguntas para nortear a avaliação que os alunos fazem: O que foi que a gente fez? Como a gente fez? E se foi prazeroso ou não. Não podemos dizer que o professor segue a orientação de Spolin a risca, já que não menciona a avaliação a partir do Foco do jogo, e direciona a avaliação de forma menos objetiva do que propõe o sistema. Como o professor não definiu o Foco do jogo no Quem, nem no O Que, nem na "relação", podemos assumir que o Foco era uma mistura do Quem com o O Que (Mostrar quem na relação com o outro

fazendo algo). Mas isso não foi utilizado para a avaliação. E essa é uma premissa da avaliação no sistema de Spolin. O professor nos conta abaixo qual é o entendimento que tem do que é a avaliação para Viola Spolin:

> - O que eu lembro na proposta de avaliação dela é se **o jogo realmente alcançou seu objetivo**. E **se o que foi comunicado é o mesmo que o outro entendeu**. Que pra mim foi essa questão do O Que foi que eu fiz? E como eu fiz? Se o que eu fiz, não bate com o que o outro viu, é sinal de que algo está errado. A avaliação da Spolin veio nesse sentido. (grifo nosso)
> (PT – 5 anos)

O professor, ao dizer "se o jogo alcançou seu objetivo" está querendo dizer "se o jogador atingiu o objetivo no jogo"? Não é possível afirmar ao certo. Entretanto, ao analisar o jogo, ele diz que o jogador deve se perguntar: "- O que foi que eu fiz?". Uma vez que a pergunta responda se o jogador manteve o Foco ou não, teremos Spolin, caso contrário, não. A questão do Foco, apesar de não ser mencionada, aparece claramente nos termos *O que* e em *objetivo*, apesar de Spolin nos dizer que o Foco não é o "objetivo" do jogo, já que sabemos que o termo *foco* pode ser entendido como *objetivo,* se não for visto com o rigor da teoria.

Vemos abaixo outro pequeno trecho de relato do professor, no qual ele fala de como se deu o processo de aprendizado dos alunos sobre a questão da avaliação:

> - No começo dá briga mesmo. Eles batem boca
> "Não, mas não foi isso que eu quis falar... Não sei o quê".
> Mas com o tempo... Você chama a atenção deles... Para o artista é importante ouvir o público porque ele sabe que o que fez não foi feito da maneira que ele pensou que estava fazendo. Essa turma que está comigo, teve aula comigo no ano retrasado, a professora que trabalhou com eles no ano passado, também trabalhou nesse sistema. Então agora eles já vêm nessa formulação de pergunta.
> (PT – 5 anos)

Perguntamos ao professor se ele costuma fazer comentários sobre a prática dos seus alunos, e ele nos respondeu que sim, ao final da avaliação. Em seus comentários em situação de sala de aula, ele nos disse que procura ver se "o aluno realmente se desprendeu. Se ele entendeu o que é técnica, e o que é a técnica daquela coisa. E se ele entendeu que uma idéia pode gerar uma discussão, pode gerar um espetáculo". Buscamos entender melhor como o professor avalia a questão da "técnica" e como ele propõe que os alunos trabalhem com essa técnica no jogo, e ele nos falou da seguinte situação:

> – Então, um exemplo é esse da **triangulação**, eles estavam muito no diálogo ator-ator e **esqueceram do público**. Aí eu chamei a atenção deles, **mostrei essa técnica**, como eu faço essa triangulação... Como é que isso é proposto lá

> para o **Stanislavski**, para o **Boal**. Como seria essa triangulação num espetáculo mais naturalista, ou na **comédia Ddell'art**, que é uma coisa mais direta, mais corporal...
> – E antes de começar as improvisações, você tinha chamado a atenção deles para essa questão da triangulação?
> – Sim, tinha. Então na hora da roda, eu chamei à razão. Num determinado caso eu disse olha você fez a triangulação, mas **ainda está tímida, pequena**. Na cena dos meninos, do assalto, se ela está sendo assaltada, ela está de frente, ai você tem que ver que caminho você vai escolher... se você vai fazer a cena naturalista, essa triangulação tem uma forma. Mas eu posso fazer essa cena do assalto totalmente cômica, e aí a triangulação vai ter que ampliar... para ter um diálogo maior com a platéia.
> (PT – 5 anos) (grifos nossos)

Como vemos em sua fala, o professor, ao trabalhar o jogo, propôs também outro Foco: a triangulação. Este procedimento de cena foi objeto de sua observação no jogo. O professor poderia ter trabalhado este procedimento como Foco único em outra situação de aprendizagem como preparação? Isso ajudaria os jogadores a já terem domínio neste jogo mais complexo? Entendemos que sim.

Em sua fala notamos que para explicar ele se vale da demonstração do "como fazer" (mostrei essa técnica), ao invés de jogar a questão e deixar que os alunos encontrem a resposta em jogo. Ele também cita autores e correntes (cena naturalista, *commedia dell'arte*), o que nos faz questionar: Os alunos têm ou não essas referências? É possível pensar triangulação no teatro naturalista? Uma vez que existe quarta parede? De qualquer forma, sabemos que o professor mostrou o que seria a triangulação na cena naturalista e na *commedia dell'arte*, pela continuidade da entrevista, e isso passou a ser a referência deles. Sobre a avaliação ainda, vimos que mesmo no caso do aluno ter feito, a valorização se deu pelo aspecto negativo (ainda está tímida, pequena), e não pelo aspecto positivo da realização.

Entretanto, o professor nos conta que ao perceber que essa proposta não tinha sido entendida com clareza pelos jogadores, dedicou a continuidade do trabalho à retomada desta questão, como ele conta:

> Os mesmos meninos que fizeram o assalto entenderam o que eu falei na roda de discussão e decidiram, a partir da outra aula que a cena deles continuava sendo a cena do assalto, mas tornou-se cômica. Porque eles entenderam a questão lá da comédia Ddell'art, como era essa triangulação da comédia Ddell'art, e foram para isso. Já houve uma menina que fazia uma cena sozinha, da carta. Ela lia uma carta e desistia de ir embora, que eu precisei fazer outro tipo de jogo com ela. Eu precisei pôr ela fazendo isso com vários tipos de carta. Então eu escrevi várias cartas para ela... Uma pedindo para ela ficar, outra carta dizendo "vai, que eu não te quero, não adianta que eu não te quero", e pedi para ela mostrar para o público, sem falar, se aquela carta estava despertando nela uma reação boa ou ruim... Então ela tinha que olhar para o público, não é? Fazer essa triangulação com o público.
> (PT – 5 anos)

O professor mostra que a partir da identificação do problema foi possível fazer com que os alunos superassem a dificuldade com o recurso da demonstração, da explicação, e, principalmente, explorando outras possibilidades de jogo (menina da carta), ou refazendo o mesmo jogo (meninos do assalto). Observa-se então que apesar de o professor apontar a falha dos alunos ao fazer a sua própria avaliação, ele não parou por ali e propôs a continuidade daquele processo de aprendizagem sobre triangulação com o público colocando os alunos em novas situações de jogo.

Vale ressaltar ainda outro aspecto sobre o retorno dos alunos a partir da prática de avaliação que o professor vem desenvolvendo. Segundo ele, os alunos, como nos relatou também a professora formada há cinco anos, eram indiferentes aos colegas, e preconceituosos. E a prática de discussão em roda sobre as improvisações proporcionou uma aproximação entre eles, que passaram a existir como grupo, com respeito e amizade, como o professor explica:

> – Você tem uma situação de roda que você poderia ilustrar o que você está dizendo, na escola?
> – Nesse trabalho com as 8ªs séries, do trem, eles mesmos levaram a discussão... Começaram a colocar coisas que a gente acabou discutindo porque que na sala tinha muita indiferença entre um e outro. Hoje já estão como um grupo mesmo. Porque eles começaram a falar:
> "Ah, mas o seu não ficou legal! Também, olha onde você mora".
> Ou seja, o preconceito existia neles. E essas rodas foram diminuindo esse preconceito. Não tem mais aquela coisa: "- Ah, você fez a cena do assalto porque mora no meio da favela".
> (PT – 5 anos)

Como nos diz Madalena Freire (2003, p. 35):

> Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão de outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice do outro; do riso fechado de um, da gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; da lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro.
> Um grupo se constrói, enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar e o medo de causar rupturas.

O professor revela que o sistema de jogos teatrais representa oitenta por cento da sua prática, como já mencionamos neste capítulo. E que ele é a "porta de entrada para fazer com que os alunos entendam melhor o fazer artístico". Isso pode ser percebido em sua prática, através dos relatos que colhemos durante entrevista.

Trouxemos para este estudo a prática destes três professores que trabalham com o sistema de jogos teatrais a fim de explorarmos a profundidade com que se

relacionam com o sistema, e como isso reflete em suas práticas em sala de aula. Verificamos que os três professores, cada um a sua medida, desenvolvem trabalhos importantes com os jogos teatrais, e que, no caso das professoras, notamos um crescimento quantitativo e qualitativo das experiências com jogos. É importante mencionar a influência da pesquisa para esse crescimento a partir da primeira entrevista.

Com esta análise sobre a prática dos professores de Arte com os jogos teatrais estamos na fase final do nosso trabalho. Uma vez que todas essas questões foram trazidas a tona, estudadas, discutidas e analisadas, é hora de concluirmos este estudo com as nossas considerações finais.

Considerações Finais

> [...] o Alguém olha o relógio, aperta o passo, entra ansioso no teatro, dá com a cadeira esperando, e eu, então, imagino que o ruído que eu acabei de ouvi da platéia é o Alguém, enfim, se sentando. Respiro aliviada: pronto, pelo menos, já sentou. E entro em cena com a vontade firme de sintonizar com esse alguém. Quero que nosso encontro justifique para ele a mão-de-obra enfrentada; quero que faça ela sentir que aconteceu a "coisa legal" ansiada - o tal encontro especial que, [...] tela nenhuma vai fazer acontecer.
>
> Lygia Bojunga (2000, p. 104)

Fig. 7 – Final de mostra de processo

Considerações Finais

Voltemos à questão inicial posta pela pesquisa: *Os professores da rede pública estadual, que tem formação em Artes Cênicas, que atuam no Ensino Fundamental II, conhecem e trabalham com o sistema de jogos de Viola Spolin? Como se dá a prática com os jogos teatrais?* Além dela, outras questões foram se apresentando ao longo da investigação.

O diálogo por meio das entrevistas com os professores participantes e a sua análise nos permitiu conhecer o pensamento sobre ensino de teatro, sobre a prática em sala de aula, e sobre os percursos de formação que eles trilharam. Os professores são unânimes quanto à importância dos jogos de improvisação na aula de Arte, e aqueles que conhecem os jogos teatrais, dizem pensá-los como a base do trabalho que desenvolvem.

Para respondermos nossa pergunta podemos dividir os professores participantes em dois grupos distintos. O primeiro grupo é composto pelos professores que conhecem e trabalham com jogos teatrais na sala de aula, o que foi verificado através dos dados coletados nas entrevistas, levando-se em conta depoimentos sobre experiências na formação e na prática docente. O segundo grupo, também seguindo a mesma análise, é formado pelos professores que não tiveram formação em jogos teatrais, ou conhecem o sistema muito pouco, e que não têm proposto jogos com seus alunos. Cada grupo representa cinqüenta por cento dos participantes da pesquisa.

No primeiro grupo, verificamos que há professores que conhecem bem o sistema, trabalham com apoio da bibliografia indicada em nosso estudo, e conhecem outras fontes de jogos ou de referências de fazer, pensar e ler o teatro. Através de exemplos de proposições com jogos, esses professores demonstraram que também conseguem ir além do que Spolin propõe inicialmente, o que demonstra compreensão e competência dos professores de adaptação e transformação dos jogos, de acordo com suas realidades ou necessidades pedagógicas. Isso vai ao encontro do desejo de Spolin que afirma em seu livro que o seu sistema não deve ser visto como uma receita a ser seguida.

Para estes professores Spolin ainda é bastante atual e muito relevante para suas práticas e propostas de ensino de Teatro na escola pública.

Por outro lado, a pesquisa também revelou que a outra metade dos entrevistados, o segundo grupo, não trabalha com jogos teatrais nem com outra

categoria de jogo de improvisação. O que há em suas propostas são tentativas de jogo de improvisação, mas que sofrem a falta de experiência pedagógica, metodologia, organização e sistematização da proposta. Notamos nestes casos a grande lacuna que ficou da formação acadêmica somada a falta de iniciativa dos professores de buscar formação que fomentasse o trabalho com jogos. Ou seja, a baixa qualidade da formação acadêmica e a falta de uma formação não-formal resultaram em conhecimento frágil sobre o universo dos jogos de improvisação como processo de ensino. Porque caso os professores não trabalhassem com Spolin, mas possuíssem fundamentação em outras categorias de jogos, e levassem outra proposta para a escola, não haveria problemas. Isto, entretanto, não é o que se pode concluir a partir dos dados das entrevistas. Soma-se a isso a falta de experiências estéticas, artísticas e didáticas, que alimentassem o gosto pelo fazer teatral e pelo ensino de teatro. A questão que parece pertinente neste contexto é “Os cursos de Licenciatura em Artes Cênicas estão realmente formando professores de Teatro?”.

Ficamos felizes em perceber que a pesquisa influenciou pelo menos dois participantes, ao valorizar a importância de suas práticas com os jogos teatrais, e fazê-los refletir sobre a relevância de alguns aspectos do sistema. Notamos maior engajamento com os jogos nos relatos de duas professoras, durante o intervalo entre a primeira e a segunda entrevistas. Uma delas demonstrou maior vontade de explorar os jogos com seus alunos. A outra foi motivada pela pesquisa a escolher os jogos teatrais como foco de seu trabalho final do curso de especialização no Centro Universitário Maria Antônia, buscando entender como esses jogos, bem como os jogos cooperativos, contribuem para a formação do coletivo.

As falas dos professores e seus relatos de experiências demonstram que os jogos teatrais têm colaborado para a formação do grupo de alunos na escola pública, promovendo maior entendimento e amizade, diminuindo, assim, problemas de violência, preconceito e indiferença entre eles, aspecto que poderia demandar outra pesquisa. A questão da disciplina também foi posta à mesa, e há relatos de mudança na postura e maior entrega nas situações de aprendizagem por parte dos alunos. O processo de avaliação, quando proposto metodicamente, tem revelado importante instrumento disciplinador e formador em teatro. Ou seja, os jogos teatrais podem contribuir para a construção da cidadania na escola pública, que recebe crianças e jovens que, em muitos casos, não estão acostumados com o diálogo e a discussão que gera conhecimento, bem como com a liberdade de criação e valorização da sua

capacidade imaginativa e criadora. Platéia e avaliação, portanto, têm importante papel na formação dos alunos, uma vez que não se aprende sozinho, mas sim na relação com o outro. Fazer é importante, mas discutir sobre o fazer também é. Fazer é gostoso, mas ver também pode ser prazeroso, e não é menos importante.

No que se refere ao papel do coordenador de oficina/professor de Arte pudemos verificar que a preocupação sobre a continuação do processo ainda se dá no âmbito da variação de jogos ou motes. Mas é necessário que o professor seja um pesquisador durante os jogos dos alunos, que sua observação gere reflexão sobre os próximos passos. Pensar os aspectos do jogo e as respostas encontradas pelos jogadores devem ser a base para o planejamento dos próximos jogos. Dessa forma os próprios alunos passam a perceber a ligação entre as diferentes situações vivenciadas, e o desenvolvimento de suas competências e habilidades, como processo de trabalho. Isso ajuda a desmistificar a idéia de talento. Uma pedagogia de teatro que privilegie a espontaneidade, autonomia, e mediação como caminho para a construção do saber teatro, é o que o coordenador de teatro deve almejar na escola pública. Isto se conquista a cada passo. Significa entender o aprendizado como um caminho que o aluno deve percorrer, com suas próprias pernas. Portanto o desenvolvimento dos alunos-jogadores acontece no próprio jogo, na platéia, e no momento da avaliação.

É possível concluirmos através deste estudo que as instituições de ensino superior que oferecem programas de licenciatura em Arte devem oferecer cursos que desde o primeiro ano privilegiem a formação do professor especialista, possibilitando aos alunos iniciantes em arte um aumento quantitativo e qualitativo no aprendizado artístico e pedagógico. Como já acontece no Instituto de Artes da UNESP, na Escola de Comunicação e Artes da USP, Instituto de Artes da Unicamp, entre outros. Entretanto, para os já formados que atuam na escola pública, somente uma política da Secretaria de Estado da Educação de formação contínua, que leve em conta a linguagem de formação dos professores, poderá suprir carências na formação docente.

O pressuposto que levantamos no início sobre professores como agentes reflexivos se faz verdadeiro em alguns casos, mas percebemos que, infelizmente, isso não vale para todos os professores. O professor que não perdeu seu prazer de ensinar e de aprender, e que de repente aprende, junto com os alunos, se enquadra no perfil de professor reflexivo. Outros, no entanto, já não se mostram tão permeáveis pela arte, e pelo “ser professor”. É uma pena!

Chegamos ao final do nosso estudo sobre jogos teatrais e a prática dos professores de Arte com formação em Artes Cênicas que atuam no Ensino Fundamental da rede estadual de ensino em escolas da Diretoria de Ensino Guarulhos - Região Norte. A empreitada que nos propusemos foi instigante e muito enriquecedora, e a parceria com os professores de Arte foi de grande aprendizado. Concluímos com a esperança de que este estudo cumpra seu objetivo inicial: contribuir com a escola pública lançando luz sobre as práticas dos professores de Arte/Teatro com jogos de improvisação e jogos teatrais em sala de aula. Além de reafirmar a importância da proposta de Spolin para o ensino de teatro na atualidade, e promover a reflexão sobre os jogos como processo de aprendizagem, e não como fim, dentro da área Teatro Educação.

Ao chegarmos ao final deste trabalho também temos o desejo que, como na epígrafe de Lygia Bojunga, tenha valido a pena para o leitor, esse Alguém que teve a mão-de-obra de se debruçar sobre esta pesquisa, e que a experiência da “coisa legal” também tenha acontecido no nosso encontro. O final do processo de uma oficina é apenas o início de um processo de formação mais amplo. A experiência teatral pode significar prazer, conhecimento, encontros, descobertas, e sentimentos diversos. Fica a certeza de que o final deste estudo também representa uma nova etapa no processo de formação deste pesquisador. Essa experiência também nos proporcionou descobertas, dúvidas, que geraram questões, e outras questões, incertezas e angústias, mas também prazer e a certeza de que valeu a pena este mergulho, e que o encontro é imprescindível para a construção do saber. Encontros com o outro – o professor, a arte, os pensadores do fazer teatral e pedagógico. E encontros com respostas que geram novas perguntas...

Os sapatos andarilhos revelam os vestígios desta jornada, e outras já se apresentam, outras trilhas de pesquisas outras. O que vou recolhendo, experimentando, sentindo, escutando - aceitando - propondo, refletindo, questionado e questionando, percebendo e registrando, vão expandindo o baú do ator – educador e pesquisador.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série): Arte. MEC/SEF. Brasília: 1998/p.*

BRASIL. Lei Federal nº 9394, 20 dez. 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem – introdução a uma filosofia da cultura humana.* Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva,1983.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus,1987.

CONCEIÇÃO, Jorge W. *Arte Educação na Escola Pública: jogos teatrais, prática docente, e licenciatura em artes cênicas.Anais do II Congresso Nacional das Licenciaturas – Ciência, Ensino e Aprendizagem na Formação Docente. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.*

COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COUTINHO, Rejane Galvão. *Como se formam professores de arte?* São Paulo, Jornal UNESP, maio/2006 – nº 211. Disponível em www.unesp.br/jornal/ acesso em 21 nov. 2008.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro : provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; FUSARI, Maria F. R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Madalena. *Observação, Registro e Reflexão – instrumentos metodológicos I.* Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____ (org). *Grupo – Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento – instrumentos metodológicos I.* Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

GUINSBURG, J. *Da cena em cena: ensaios de teatro*. São Paulo, 2007

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

IAVELBERG, R. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

IMBERNÓUN, F. (org). *Educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato.* Porto Alegre: ARTMED, 2000.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino do Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid. Pedagogia do Teatro. In: IV Reunião Científica de pesuisa e Pós Graduação em Artes Cênicas da ABRACE, 2007, Rio de Janeiro. *Leitura das pinturas narrativas de Peter Brüghel, o velho*. Rio de Janeiro : Sindicato Nacional dos Editores de Livros - RJ, 2006. v. 1. p. 124-125.

KOUDELA, Ingrid. Pedagogia do Teatro. In: IV Congresso da ABRACE, 2006, Rio de Janeiro. *Os Trabalhos e os Dias das Artes Cênicas: ensinar, fazer e pesquisar dança e teatro e suas relações*. Rio de Janeiro : Sindicato Nacional dos Editores de Livros - RJ, 2006. v. 1. p. 124-125.

_____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____.*Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade no Ensino da Arte. Como Pesquisamos?* Os grupos de trabalho da ABRACE . Salvador: ABRACE, 2001, p. 97-104.

_____. *Um protocolo dos protocolos*. Revista da FUNDARTE. Nº 1, jan-jun 2001, p. 9-11.

_____. *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. (org). *Um Vôo Brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *História da Arte-Educação. Legislação Em Artes Cênicas*. Cadernos da AESP, São Paulo, 1986.

LARROSA, J. *Linguagem e Educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, Marcos B. *Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro.* São Paulo: HUCITEC, 2004

MARTINS, Marcos B. *O mestre-encenador e o ator como dramaturgo*. Dossiê Teatro Educação. Sala preta, São Paulo, v. 2, p. 211-281, 2002.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa. *Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura*.. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

_____. *A aventura de planar numa DVDteca.* revista *Boletim Arte na Escola* nº38 de 2005. Também disponível no site http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=40, acesso em 25/11/2009.

_____. *Conceitos e Terminologia – Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de arte.* In BARBOSA, Ana M. (org) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2008.*

_____. EGAS, O. e SCHULTZE, A. M. (Org). *Mediando [con]tatos com arte e cultura.* São Paulo: Programa de Pós-graduação_ Instituto de Artes/UNESP, 2007.

_____; PICOSQUE, G e GUERRA, M.T.T. *Didática do Ensino de Arte - A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

_____ ; PICOSQUE, G. . *Mapas para Viajantes Aprendizes de arte*. Pátio - Revista Pedagógica, Porto Alegre, 2001.

_____ ; FREIRE, M. ; DAVINI, J. ; CAMARGO, F. . GRUPO - *Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro.* São Paulo: Perspectiva, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PUPO, M. L. S. B. *Jogos Teatrais na sala de aula. Um manual para o professor*. Sala Preta (USP), v. 7, p. 261-263, 2007.

_____. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Para desembaraçar os fios - educação e realidade*, Dossiê Arte, Criação e Aprendizagem, UFRGS, v. 30, nº 2,jul/dez. 2005, pp. 217- 228.

_____. *Sinais de teatro-escola*. Humanidades , UNB, nº 52, novembro 2006, pp. 109-115.

_____ . *Dossiê Teatro Educação*. Sala preta, São Paulo, v. 2, p. 211-281, 2002.

_____ . *O lúdico e a construção do sentido*. Sala Preta. Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, junho de 2001, pp. 181- 187.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

SALA PRETA. *Dossiê Teatro Educação*, nº 2, 2002, p. 211-289.

SANTANA, Arão P. *Teatro e Formação de Professores*. São Luis: Edufma, 2000.

_____ (coord.). *Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luis: UFMA, 2003.

SANTOS, Vera B. *Brincadeira e Conhecimento*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Caderno do Professor: arte, ensino fundamental – 5ª a 8ª séries, 1º, 2º, 3º e 4º bimestres*/ Secretaria da Educação; coordenação geral: Maria Inês Fini; equipe: Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Gisa Picosque, Sayonara Pereira, Geraldo de Oliveira Suzigan. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Caderno do Aluno: arte, ensino fundamental – 5ª a 8ª séries, 1º, 2º, 3º e 4º bimestres*/ Secretaria da Educação; coordenação geral: Maria Inês Fini; equipe: Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Gisa Picosque, Sayonara Pereira, Geraldo de Oliveira Suzigan. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria e Estudos de Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística: ensino fundamental* .São Paulo, SE/CENP, 1997.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Vídeo-conferência sobre o Caderno de Arte do Professor.* In A Rede Aprende com a Rede, portal Rede do Saber http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/redeaprende2009/Home/Ferramentas/VideoconferênciasDescrição/AcessoàsVCs/ArteVideoconferências/tabid/1181/Default.aspx, acesso em 28/11/2009

SILVA, Armando Sérgio (org.). *Diálogos sobre teatro*. São Paulo: Edusp, 1992.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Perspectiva, 2003.

_____ . *Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin.* São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____ . *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____ . *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Preparação do Ator*. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *A Construção da Personagem*. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.